

# **esec**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO**

---



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

## **Relatório Final**

**Educação, Aprendizagem e Ensino, um mundo em sintonia**

Maria Carolina Correia Duarte

Coimbra, 2016

**esec**

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO  
DE COIMBRA

Maria Carolina Correia Duarte

## Relatório Final

### Educação, Aprendizagem e Ensino, um mundo em sintonia

Relatório Final em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico,  
apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de  
Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Filomena Teixeira

Arguente: Prof. Doutor João Vaz

Orientador: Mestre Philippe Loff

Data da realização da Prova Pública: 6 de maio de 2016

Classificação: 14 valores

Maio, 2016



## Agradecimentos

*“Só há felicidade se não exigirmos nada do amanhã e aceitarmos o hoje, com gratidão, o que nos trouxe. A hora mágica chega sempre.”*

Hermann Hesse

A minha hora mágica chegou, quero agradecer a todas as pessoas que me acompanharam neste percurso auxiliando-me na conquista da realização do meu objetivo.

Agradeço, aos meus pais pelo grande apoio, incentivo e preocupação, não me deixando desistir diante das dificuldades.

Agradeço à minha irmã, por todo o apoio, amizade e companheirismo ao longo desta trajetória,

À Carolina Cordeiro, pela amizade, carinho e respeito, estando sempre disponível a ajudar-me, apesar da distância, está sempre presente.

Um agradecimento muito especial à minha Psicóloga, Doutora Norma Carvalho, que me acompanhou em todo o percurso. Sem o seu apoio, carinho, compreensão e fortaleza emocional, nunca teria chegado onde cheguei.

Ao Roberto, um agradecimento pela sua compreensão, estímulo, apoio e confiança.

À minha família do Porto, a família do coração, agradeço pela amizade, carinho, estímulo e apoio.

Agradeço a todas as amigas Maira, Miranda, Inês e Mafalda Inês e em especial à Campinhos, à Juquinha e Mafalda Ruivo por estarem incondicionalmente ao meu lado em todos os momentos desta caminhada.

Um agradecimento às minhas colegas de estágios, Catarina e Susana. Levo comigo as boas experiências destes períodos de crescimento profissional, na certeza de sermos amigas para a vida.

À amiga Raquel Cardoso que sempre esteve presente como boa colega de trabalho e parceira na construção do meu trabalho final.

Aos professores que me transmitiram os seus conhecimentos ao longo destes anos. Os seus ensinamentos foram fundamentais para a minha formação, fortalecendo a minha vocação e o enriquecimento dos valores da educação por toda a minha vida profissional.

Agradeço à Educadora e Professora Cooperante, por toda a partilha de conhecimento, pela disponibilidade e amabilidade.

A todas as crianças, agradeço de coração pelo sorriso sincero, pelo abraço, ajuda e cooperação, em todos os estágios em que passei.

Por último um agradecimento muito especial à Doutora Ana Coelho e ao Mestre Philippe Loff por toda a motivação, incentivo e aprendizagem de forma a conseguir sempre fazer e dar o meu melhor.

## **Educação, Aprendizagem e Ensino, um mundo em sintonia**

### **RESUMO**

O presente relatório foi elaborado no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), ministrado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.

Este trabalho representa o caminho percorrido nos estágios realizados em contexto de Educação Pré-Escolar e de Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Tem como objetivo apresentar e descrever as aprendizagens e competências adquiridas nas práticas pedagógicas supervisionadas, ao longo do percurso formativo realizado nos dois contextos educativos.

A escolha do título *“Educação, Aprendizagem e Ensino, um mundo em sintonia”* traduz, para mim, o que considero fundamental para o desenvolvimento da criança. São três dimensões que definem a estrutura do desenvolvimento académico do ser humano.

**Palavras-chave:** Educação Pré-Escolar, Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Aprendizagens, Vozes das crianças.

## **Education, Learning and Teaching, a world in tune**

### **ABSTRACT:**

This report was developed as part of the Education Practice Units of the Master in Preschool Education and 1st Cycle of Basic Education, taught at “Escola Superior de Educação” of the Polytechnic Institute of Coimbra.

This work represents the path in stages conducted in the context of pre-school education and education of the 1st cycle of basic education (CEB). It aims to present and describe the learning and skills acquired in pedagogical practices supervised throughout the training course held in both educational contexts.

The choice of the title “Education, Learning and Teaching, a world in tune” translates, to me, what I consider essential for the development of the child. There are three dimensions that define the structure of academic human development

**Keywords:** Preschool Education, Teaching of the 1st Cycle in Basic Education, Learning, Voices of children.

## Índice

INTRODUÇÃO .....	11
PARTE I- CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO .....	15
SECÇÃO A - EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	17
1- Contextualização .....	19
1.1- Caraterização da Instituição.....	19
1.2- Caraterização do Grupo de Crianças .....	21
1.3- Aspetos Pedagógicos no Funcionamento do Grupo e Sala de atividades.....	22
1.3.1- Organização Espacial.....	22
1.3.2- Organização Temporal.....	24
1.4- Intervenção/Ação.....	26
SECÇÃO B - ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	33
2- Contextualização .....	35
2.1- Caraterização do Agrupamento .....	35
2.2- Caraterização da Escola.....	36
2.3- Caraterização da Turma.....	38
2.4- Aspetos Pedagógicos no Funcionamento da Turma e Sala de aula .....	39
2.4.1- Organização Espacial.....	39
2.4.2- Organização Temporal.....	40
2.5- Intervenção/ação .....	40
PARTE II- EXPERIÊNCIAS- CHAVE .....	47
SECÇÃO A - EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	49
1- O Movimento da Escola Moderna em contexto de Educação Pré-Escolar .....	51
2- A Literacia emergente em contexto de Educação Pré-Escolar .....	57
SECÇÃO B - ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	63
1- Os trabalhos de casa e a sua constante polémica .....	65
2- Perturbação de hiperatividade e défice de atenção na sala de aula e sua influência nas aprendizagens.....	71
SECÇÃO C - INVESTIGAÇÃO: ABORDAGEM MOSAICO .....	75
1- Abordagem de Mosaico.....	77
1.1- Contextualização.....	77
1.3- Participantes.....	80



1.4- Instrumentos e Técnicas de Recolha de Dados .....	81
1.5- Implementação do estudo investigativo .....	81
1.6- Apresentação e interpretação dos dados .....	83
SECÇÃO D - ARTICULAÇÃO: EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	91
Transição e articulação curricular entre a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	99
Referências Bibliográficas .....	107
APÊNDICES .....	113
SECÇÃO A - EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	115
SECÇÃO B - ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	135
PARTE II- EXPERIÊNCIAS-CHAVE.....	148
SECÇÃO C - INVESTIGAÇÃO: ABORDAGEM MOSAICO .....	152

## Índice de Apêndices

Apêndice 1: Instrumentos de regulação de uma sala de MEM .....	117
Apêndice 2: Agenda Semana da sala dos Bibes Laranja.....	119
Apêndice 3: Atividades desenvolvidas para a área da matemática “Dominó Hexagonal” e para a área das ciências “Flutua ou não flutua” .....	120
Apêndice 4: Atividade experimental a partir das cores primárias.....	122
Apêndice 5: Projeto realizado no âmbito da Educação Pré-Escolar – As Tartarugas Marinhas .....	124
Apêndice 6: Horário letivo da Turma do 1.º CEB.....	137
Apêndice 7: Projeto no âmbito do 1.º CEB- O meio local .....	138
Apêndice 8: Atividades desenvolvidas.....	144
Apêndice 9: Atividades de desenvolvimento da Literacia .....	150
Apêndice 10: Entrevista às crianças M e V pertencente à Abordagem de Mosaico. ....	154
Apêndice 11: Organização de dados .....	156

## Índice de Ilustrações

Ilustração 1: Manta Mágica .....	83
Ilustração 2: Mapa com fotografias da criança M.....	87
Ilustração 3: Mapa com fotografias da criança V .....	88
Ilustração 4: Mapa de Presenças .....	117
Ilustração 5: Quadro de comunicações .....	117
Ilustração 6: Registo da data .....	117
Ilustração 7:Diário de Grupo .....	117
Ilustração 8: Mapa de Tarefas .....	118
Ilustração 9: Mapa de Atividades.....	118
Ilustração 10: Registo do estado do tempo .....	118
Ilustração 11: Agenda Semana.....	119
Ilustração 12: Peças do dominó hexagonal combinado com bolas .....	120
Ilustração 13: Peças do dominó hexagonal combinado com números.....	120
Ilustração 14: Peças do dominó hexagonal com combinação de bolas e números .....	120
Ilustração 15:Tabela de registo da experiência .....	121
Ilustração 16: Materiais utilizados na experiência .....	121
Ilustração 17: Folha de Registo da experiência.....	122
Ilustração 18: Cartaz alusivo à experiência da mistura das cores .....	122
Ilustração 19: Materiais utilizados na experiência da mistura das cores e colocados na área das ciências .....	123
Ilustração 20: Teia de Conhecimentos .....	126
Ilustração 21: Área da Biblioteca.....	128
Ilustração 22: Resultado da pesquisa de uma criança e respetivo desenho.....	129
Ilustração 23: Resultado da pesquisa de uma criança e respetivo desenho.....	130
Ilustração 24: Capa do Livro elaborado pelo grupo “Á descoberta das Tartarugas” .....	130
Ilustração 25: Crianças a esticar a massa .....	131
Ilustração 26: Crianças a colocar ovo nas bolachas .....	132
Ilustração 27: Decoração das bolachas .....	132
Ilustração 28: Bolachas Tartaruga.....	132
Ilustração 29: Exposição das Tartarugas Marinhas.....	133
Ilustração 30: O grupo a divulgar o seu projeto.....	134

Ilustração 31: Toda a exposição das Tartarugas Marinhas .....	134
Ilustração 32: Teia de ideias para o projeto.....	138
Ilustração 33: Sessão informativa dinamizada por um encarregado de educação, sobre o meio local .....	138
Ilustração 34: Visita ao ateliê da tecedeira .....	139
Ilustração 35: Ilustração realizada por aluno.....	139
Ilustração 36: Ilustração realizada por aluno.....	140
Ilustração 37: Ilustração realizada por aluno.....	140
Ilustração 38: Ilustração realizada por aluno.....	140
Ilustração 39: Textos criativos realizados pelos alunos .....	141
Ilustração 40: Brasão da localidade elaborado com diferentes materiais .....	142
Ilustração 41: Livro Finalizado .....	143
Ilustração 42: Dos desenhos à escrita.....	150
Ilustração 43: Crianças a contar a história recorrendo a técnicas variadas.....	150
Ilustração 44: Palco do teatro de sombras realizado pelo par pedagógico .....	151
Ilustração 45: Algumas das personagens utilizadas no teatro de sombras .....	151

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1: Fotografias e respetivos comentários das crianças M e V .....	86
Tabela 2: Horário da turma do 3.º ano .....	137
Tabela 3: Categorização dos dados fornecidos pelas crianças, M e V .....	156
Tabela 4: Categorização dos dados fornecidos pela educadora e assistente operacional .....	156

## **Abreviaturas**

ATL – Atividades de Tempos Livres

CAF– Componente de Apoio à Família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EPE– Educação Pré-Escolar

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

IPSS– Instituição Particular de Solidariedade Social

JI– Jardim-de-Infância

ME– Ministério da Educação

MEM– Movimento da Escola Moderna

OCEPE– Orientação Curriculares para a Educação Pré-escolar

PES – Prática/s de Ensino Supervisionada/s

PHDA– Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção

TPC – Trabalhos para Casa



## **INTRODUÇÃO**



O relatório final apresentado surge no âmbito das Unidades Curriculares de Prática Educativa I e II, integradas no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.

Este Relatório Final tem como objetivo descrever, demonstrar e analisar o meu trajeto formativo nas práticas pedagógicas realizadas nos dois contextos educativos, um em Educação Pré-Escolar e o outro em Ensino do 1.º CEB, assim como as aprendizagens adquiridas.

O presente documento encontra-se dividido em duas partes distintas. A primeira apresenta a contextualização e itinerário formativo realizado na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º CEB, a partir das práticas de ensino supervisionadas (PES).

A Parte I está organizada pela Secção A e Secção B; correspondendo cada uma a um contexto educativo. Esta primeira parte compõe-se por uma contextualização dos ambientes educativos onde foram desenvolvidas as PES, sendo apresentadas as instituições bem como a respetiva caracterização dos meios envolventes, dos currículos, dos princípios orientadores e dos grupos com os quais partilhei conhecimentos e experiências, tendo sempre em atenção resguardar a identidade dos intervenientes e da ação pedagógica

A Parte II apresentada experiências-chave, as dimensões que considere serem mais relevantes alvo de exploração, observação e experienciadas nos percursos desenvolvidos. No total são apresentadas seis experiências-chaves, que se encontram divididas em quatro secções, a Secção A (subdividida), que se refere ao pré-escolar; a Secção B, que diz respeito ao 1.º CEB (subdividida); a Secção C, que incide sobre o trabalho de investigação e por último, a Secção D, relativa à articulação entre o pré-escolar e o ensino do 1.º CEB.

Relativamente às experiências em Educação Pré-escolar (Secção A) realcei o Movimento da Escola Moderna e a Literacia emergente. No 1.º CEB (Secção B) considere pertinente, os Trabalhos para Casa e a sua grande polémica e a perturbação de hiperatividade e défice de atenção na sala de aula e sua influência nas aprendizagens.

Na terceira secção (Secção C) é apresentado um estudo/investigação, denominado por “Abordagem Mosaico” realizado com o grupo de crianças durante o



estágio em Educação Pré-Escolar, tem como principal finalidade escutar e interpretar as vozes e perspetivas das crianças, enquanto participantes ativos na própria ação educativa.

A última secção da Parte II (Secção D) realça a articulação da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mostrando que a transição vivenciada pelas crianças é um momento fundamental na estrutura educativa.

Toda esta experiência fará parte do meu futuro enquanto profissional educativa.

## **PARTE I- CONTEXTUALIZAÇÃO E ITINERÁRIO FORMATIVO**



## **SECÇÃO A - EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**



## **1- Contextualização**

Na presente secção é realizada uma caracterização da instituição, do currículo adotado e ainda do grupo de crianças com o qual foi realizada a prática pedagógica supervisionada, no período compreendido entre o dia 19 de março e o dia 13 de junho do ano de 2014.

### **1.1- Caracterização da Instituição**

O estágio foi realizado num Jardim de Infância (JI) de carácter particular de solidariedade social (IPSS), criada por um grupo de pessoas em 1997, tendo apenas entrado em funcionamento no ano de 1999, na cidade de Coimbra.<sup>1</sup>

Na instituição existe a oferta de duas valências: creche e jardim-de-infância. Estas encontram-se divididas em dois edifícios diferenciados, nos quais temos a creche e parte do jardim-de-infância.

Para apoiar as crianças no seu desenvolvimento, a instituição possui, no respetivo quadro de pessoal, vinte e uma funcionárias, que estão distribuídas pelas duas valências existentes, consoante a sua especificidade.

Além destas, existem ainda o presidente e demais elementos da direção, educadoras de infância, auxiliares de educação, ajudantes de ação educativa, auxiliares de serviços gerais, escriturária, cozinheira e ajudante de cozinheira.

Na valência da creche, existiam duas educadoras de infância, uma auxiliar de educação e sete ajudantes de ação educativa. Na valência de JI encontrávamos, três educadoras e três ajudantes de ação educativa. Existia ainda pessoal que era comum às duas valências, como a escriturária, a cozinheira, a auxiliar de cozinha e a auxiliar de serviços gerais.

No período de estágio, encontravam-se a usufruir dos serviços da instituição cerca de 130 crianças, destas 58, com idades compreendidas entre os 4 e os 36 meses

---

<sup>1</sup>As informações apresentadas no presente relatório referentes à Instituição foram retiradas do Projeto Educativo da Instituição.

encontravam-se a frequentar a Creche e as restantes 72 crianças, com idade compreendidas entre os 3 e os 6 anos, frequentavam o JI.

A instituição reparte-se em dois edifícios. O edifício onde se localiza a sede da Instituição, distribui-se por dois pisos, um *hall* de entrada, a secretaria, a sala de Jardim de Infância, uma sala de reuniões, duas casas de banho para crianças, uma casa de banho para adultos, a cozinha, um refeitório para as crianças e outro para os adultos e os serviços de lavandaria.

No outro edifício existem as restantes salas de atividades, o berçário, duas salas de 1 e 2 anos, duas salas dos 2 anos, duas salas de Jardim de Infância, dois refeitórios, uma copa comum, um vestiário, quatro casas de banho para crianças, duas casas de banho para adultos, uma sala de mudas de apoio ao berçário, uma sala de educadoras e uma sala polivalente e duas despensas.

A estrutura do meio institucional, em específico o trabalho em equipa dos adultos na instituição possui um papel decisivo na educação das crianças. Para isto, existem reuniões entre educadoras, nas quais é planeada e refletida a ação educativa de forma a ser melhorada, para se enquadrar nas necessidades das crianças e famílias.

Toda a instituição tem por base os princípios do Movimento da Escola Moderna (MEM). Assim sendo, as crianças organizam as suas atividades diárias em função dos seus interesses.

A gestão e organização do tempo foram adaptadas às especificidades e necessidades das crianças que frequentam a instituição.

A Instituição está aberta todos os dias úteis do ano, com exceção dos últimos quinze dias de agosto, em que existe necessidade de encerramento para manutenção, obras e limpeza das instalações.

O horário anual da instituição, em atividades letivas, é das nove horas até ao meio dia e das treze e trinta até às quinze e trinta, mas a instituição assegura tempos não letivos ou seja, como componente de apoio à família (CAF), a partir das 7h45 a instituição começa a acolher crianças e só encerra a partir das 19h45. Este horário compreende todos os grupos etários. Uma educadora e duas auxiliares, em regime de rotatividade, asseguram esta componente de apoio à família.

## 1.2- Caracterização do Grupo de Crianças

O grupo de estágio era designado pelo grupo dos bibes laranjas.

Este era constituído por vinte e uma crianças, sendo doze do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os cinco e seis anos. Deste grupo, quatro crianças não eram de nacionalidade portuguesa.

A meio do estágio, uma criança de nacionalidade não portuguesa, regressou ao jardim-de-infância. Verificou-se que a mesma apresentava dificuldades em se expressar e entender a língua portuguesa. Este aspeto foi salientado, uma vez que a criança já tinha feito parte deste grupo anteriormente.

Por ser um grupo heterogéneo em termos etários, culturais e de nacionalidades, surgiu a necessidade de formação de duplas<sup>2</sup>. A interação entre as crianças em diferentes etapas do seu crescimento é importante para o desenvolvimento da sua aprendizagem. Sabemos que a cooperação entre crianças de diferentes culturas contribui para o desenvolvimento entre elas OCEPE (ME, 1997, p.35).

Segundo Sérgio Niza, o educador deve “assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da entreajuda e colaboração formativas que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural” (Oliveira-Formosinho 2007, p.131).

A nível emocional e comportamental, as crianças evidenciavam boa disposição, constante curiosidade e vontade de participar nas atividades propostas. A participação e interesses eram diferentes em cada criança, pois cada uma tem características individuais, o que levava a que algumas se destacassem em áreas como a da Matemática, a área das Ciências, enquanto outras crianças procuravam as áreas do desenho, do recorte, da pintura, entre outras.

Ao longo da prática educativa supervisionada (PES) foi possível assistir e participar na partilha entre a comunidade escolar. Era habitual haver troca de convites

---

<sup>2</sup> No início do ano letivo, foram formadas pequenas equipas com dois elementos, em que na sua constituição foram consideradas as características individuais de cada criança como a idade e o sexo, de forma a impulsionar o espírito de entreajuda.



entre salas para que pudesse existir partilha de conhecimentos e aprendizagens entre os diferentes grupos etários, o que promovia a partilha e o respeito entre as crianças.

É de salientar que “os diversos contextos da educação pré-escolar são, assim, espaços onde as crianças constroem a sua aprendizagem, de forma a: Favorecer a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança” (ME, 1997, p.18).

Este grupo mostrava ser completamente autónomo a nível de diversificadas tarefas como a alimentação, a higiene pessoal e as tarefas de sala. Todos sabiam perfeitamente as suas rotinas, em que momento as fazer e como fazer.

O grupo apresentava boa comunicação na sala, a maioria demonstrava ter capacidade comunicativa entre si e com os adultos que as orientavam. Todavia, como toda e qualquer criança nas situações de conflito necessitava do auxílio do adulto para a resolução da dificuldade do momento.

Os pais/ encarregados de educação do grupo dos Bibes Laranja mostraram, sempre ser muito prestáveis e atentos às atividades desenvolvidas pelos filhos/educandos, bem como aos seus comportamentos e desenvolvimento. Citando as OCEPE (ME,1997), “é fundamental que haja uma relação entre estes dois sistemas, pais/encarregado de educação e escola”.

Para conseguir perceber, apoiar e partilhar o conhecimento com cada criança de forma a desenvolver as suas capacidades, temos que conhecer “cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem” (ME, 1997, p.25).

### **1.3- Aspetos Pedagógicos no Funcionamento do Grupo e Sala de atividades**

#### **1.3.1- Organização Espacial**

A organização espacial na sala de atividades constitui um papel crucial na qualidade da educação pré-escolar. No modelo curricular Movimento de Escola Moderna (MEM), a sala encontra-se organizada por áreas diversificadas de maneira a que as crianças possam trabalhar em diferentes tarefas previamente escolhidas.

Segundo Folque (1999, p.8) “a organização da sala de aula é vista como a estrutura básica que fornece as oportunidades para os alunos aprenderem”. Assim a sala de atividades estava organizada de maneira a fornecer diferentes momentos e aprendizagens ao grupo. Neste sentido segundo as OCEPE (ME, 1997) referem:

*Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender (p. 37).*

Por consequência é essencial que o espaço e organização da sala seja feito com o objetivo de tornar o ambiente mais atrativo e acolhedor para as crianças, para que estas se sintam bem e motivadas a explorar cada zona. A divisão bem definida da sala em diversas áreas promove as explorações e as diferentes formas de aprendizagem.

Na sala de atividades na qual realizei o meu estágio, era visível esta divisão em várias áreas distribuídas pela sala existindo ainda uma área versátil, onde se realizavam todas as atividades em grande grupo.

Alguns dos trabalhos realizados pelas crianças encontravam-se expostos nas paredes da sala, para que as mesmas se sentissem motivadas e estimuladas no interesse e desempenho das suas tarefas. Os mesmos trabalhos eram substituídos por trabalhos posteriores.

Igualmente afixados nas paredes estavam, o registo do tempo e a data, o “comboio dos aniversários” e ainda o mapa de presenças, o diário de grupo, o mapa de atividades e o mapa de tarefas, estes últimos, instrumentos de regulação de uma sala de MEM.

Na porta da sala estava afixada a folha de comunicações para o momento de partilha da parte da manhã, que continha os nomes das pessoas que queriam comunicar algo ao grupo. Neste registo podiam ser incluídas, para além das crianças, a educadora, a auxiliar e as estagiárias (Apêndice 1).

Estes instrumentos para além de organização do grupo têm como objetivo “ajudar a regular o que acontece na sala de aula e que contam a história da vida do grupo” Folque (1999, p.8).

### **1.3.2- Organização Temporal**

A organização e a gestão temporal são fundamentais para a constituição do espaço educativo, beneficiando o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

No início do ano letivo 2013/2014, houve uma negociação para o estabelecimento de uma rotina diária no JI. Com base nos princípios do MEM, que define a escola como “um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática. Nela, os educandos deverão criar com os seus educadores condições materiais, afetivas (...)” Desta conceção, surgem três finalidades formativas que dão sentido constante ao ato educativo: iniciação às práticas democráticas; reinstituição dos valores e das significações sociais e a reconstrução cooperada da cultura (Niza, 1996, p.141).

Cada criança tem interesses e necessidades diferentes, uma vez que cada uma tem características próprias, assim sendo, é papel do educador é construir e proporcionar atividades que procurem ir ao encontro do interesse das crianças.

Na ação educativa não só o espaço e a sua exploração deve ter especial atenção por parte do educador. O papel do educador é propor atividades que auxiliem o desenvolvimento das noções espaço temporais pelas crianças, “...através da exploração e organização de seu espaço e tempo vividos, espaço e tempo mais próximos, espaço e tempo de ação”, permite que as crianças vivenciem uma maior diversidade de experiências e atividades, (Ribeiro, 2001, citado por Ramos, Lopes, e Martins, 2012).

A organização do tempo proporciona o conhecimento de uma rotina diária, e constitui um elemento essencial para as crianças que frequentam a educação pré-escolar. Através destas a criança sente-se mais segura e mais autónoma, pois sabe o que irá acontecer num determinado período do dia e o que se segue. Tal como afirma Zabalza (1998, p.52) “as rotinas desempenham, de uma maneira bastante similar aos espaços, um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem”.

Da mesma forma, como defendem as OCEPE (ME,1997), o tempo educativo deve ser flexível apesar da existência de momentos que se repetem periodicamente.

No grupo não existia a obrigação de seguir rigorosamente o horário pré estabelecido, muito embora existissem momentos em que as crianças eram situadas temporalmente, através de atividades definidas que se repetiam sempre no mesmo horário.

Algumas atividades no tempo educativo eram repetidas diariamente e sempre com a mesma duração. Esta rotina encontrava-se dividida em dois tempos: parte da manhã e parte da tarde. De manhã era feito o acolhimento das crianças (das 7h30 às 10h00); higiene; seguida de atividades pedagógicas dirigidas como as comunicações pessoais, marcação das presenças, registo do tempo e data, organização do trabalho, concretização das atividades e a comunicação dos seus registos (10h às 11h45); higiene; almoço e de novo higiene, nesta incluía a lavagem dos dentes (12h às 12h45). O período da tarde inicia-se com atividades livres e de jogo; atividades pedagógicas dirigidas com comunicação e balanço (15h); higiene e lanche (16h) terminando o dia com atividades livres (16h30 até à chegada dos pais).

O educador na sua ação educativa, não deve dar só relevância ao espaço e à sua exploração, mas deve sim centrar também a sua atenção na gestão de tempo que deve estar sempre presente para assim possibilitar às crianças um melhor planeamento e uma maior diversidade de experiências e atividades.

Apesar de a organização do tempo em pré-escolar ser flexível, existia uma agenda semanal da sala dos bibes laranjas, que era a base para todas as planificações e para o cumprimento de tarefas diárias (Apêndice 2).

Contudo verificou-se que nem sempre esta agenda era cumprida pelo surgimento de atividades e por influência de fatores externos à instituição, a agenda não era cumprida. Por exemplo a quinta-feira à tarde o grupo ficava reduzido por ser dia de natação, à quarta-feira por vezes não era possível cumprir a agenda semanal que incluía visitas de estudo ou convidados. Consequentemente o tempo reservado para estas atividades, passava a ser aproveitado para trabalho autónomo.

## 1.4- Intervenção/Ação

A Prática de Ensino Supervisionada (PES), que a Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC) me proporcionou em EPE, foi repartida em três dias por semana a partir do dia 19 de março até ao dia 27 de junho do ano 2014.

O estágio foi repartido por três fases. Estas iniciaram-se com a observação, que decorreu durante quatro semanas. O principal objetivo foi a observação e reconhecimento da instituição, da sua organização e funcionamento, do contexto envolvente do grupo das suas relações e a participação das famílias e da comunidade em momentos importantes e datas festivas.

Nesta fase, a minha principal preocupação foi observar as crianças os seus comportamentos, interações e relações e o modo como resolviam os seus conflitos e até mesmo a maneira como reagem à presença de pessoas novas na sala de atividades.

*Observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades (ME, 1997, p.25).*

Esta etapa mostrou-me a diversidade comportamental que existia no grupo de crianças, desde culturas a personalidades. Enquanto umas crianças no primeiro dia já interagiam comigo e com a minha colega de estágio outras mostravam-se retraídas com a nossa presença.

Através da observação do trabalho das crianças nas diversas áreas pude verificar quais as suas maiores fragilidades e tendências na escolha das áreas de trabalho. Havia crianças que escolhiam sempre a mesma área, por se sentirem mais seguras, ao contrário de outras que procuravam, na mesma semana, percorrer todas as áreas.

Para além dessa observação fui recolhendo e organizando os dados referentes à instituição através da análise de documentos orientadores cedidos pela educadora cooperante.

Apesar de a informação teórica de que a primeira fase era de observação e de quatro semanas, fomos convidadas pela educadora para participar nas atividades dirigidas. A marcação de presença, o registo do tempo e data e a escolha de atividades, foram algumas das primeiras participações de apoio à educadora, iniciando a minha integração com o grupo nas suas atividades educativas.

Ao longo destas semanas pude auxiliar as crianças e a equipa educativa em todos os diferentes momentos da sua rotina, assim como estar presente nas diferentes áreas, apoiando e observando as crianças no desenvolvimento das suas tarefas.

O envolvimento dos pais/encarregados de educação na vida educativa das crianças foi muito evidente, desde logo observei que no grupo dos Bibes Laranja os pais e famílias estavam sempre presentes quando solicitados, eram dedicados e empenhados em acompanhar e participar na evolução e desenvolvimento dos seus filhos/educandos.

A segunda fase teve a duração de três semanas sendo que a minha participação nas atividades continuou, mas aumentando a autonomia e o trabalho individual. As comunicações e partilhas em grupo começaram a ser orientadas por nós estagiárias.

Nesta fase, desenvolvemos práticas pedagógicas, tendo sempre por base o que as OCEPE (ME, 1997, p.26) nos dizem sobre planear o processo educativo, uma vez que tínhamos de planificar as nossas sessões e atividades.

*Planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades (ME. 1997, p.26).*

O desenvolvimento de atividades semanais teve início também nesta fase com o objetivo de dar resposta aos interesses do grupo, à sua curiosidade e responder às suas necessidades de forma a complementar os miniprojectos que estavam a ser desenvolvidos na sala.

Estando a participar de forma mais autónoma, era necessário ter a perceção que uma educadora de infância como refere o *Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto*

deve ter em conta e como ponto de partida os conhecimentos e as competências de que as crianças são portadoras, ou seja, os conhecimentos previamente adquiridos devem ter bastante importância para a educadora na planificação do desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem<sup>3</sup>.

Partindo do interesse das nossas crianças e para dinamizar algumas áreas da sala foram executadas duas atividades: o jogo “dominó hexagonal” e a atividade do “Flutua ou não?” (Apêndice 3).

Inicialmente foram experienciadas com ajuda e de seguida colocadas nas respetivas áreas para que autonomamente as crianças pudessem manipular os materiais.

Na última fase, o grupo ficou a meu cargo e da minha colega de estágio, ou seja, um acordo feito com a educadora cooperante e connosco. Reconhecemos que para ambas seria mais vantajoso e enriquecedor se tivéssemos a oportunidade de assumir o grupo durante todo o dia. Desta forma, a nossa atuação era alternada, num dia eu orientava o grupo, no dia seguinte era a minha colega e assim sucessivamente mas sempre que era necessário havia a intervenção e apoio da educadora e da colega.

Esta última fase estava reservada para a nossa intervenção a tempo inteiro com o grupo e para a implementação de um projeto, que irei descrever mais à frente.

Nesta fase, para cumprir a rotina de atividades estipuladas na agenda semanal do grupo, em conjunto com a minha colega de estágio realizámos o momento de “contar histórias com diferentes técnicas”. Na nossa narração, utilizámos a história do “Pequeno Azul e Pequeno Amarelo” e através de um teatro de sombras iniciámos a exploração das cores primárias e as cores que com elas conseguimos obter, a partir daqui surgiu mais tarde uma atividade experimental (Apêndice 4).

Como suprarreferido, nesta fase tivemos de implementar um projeto o qual teria de ser um projeto que cativasse e interessasse todas as crianças de maneira a que todas quisessem participar sem exceção.

---

<sup>2</sup> O referido Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto *Aprova os perfis específicos de desempenho profissional de educador de infância e do professor do 1.º ciclo*

As intenções educativas devem sempre ser adaptadas às propostas das crianças e partir de situações e oportunidades imprevistas. São estes momentos que enriquecem as aprendizagens e as tornam mais marcantes para as crianças.

Segundo Laevers (1994, citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004, p.86) “O envolvimento é concebido como uma qualidade da actividade humana, que é: a) reconhecido pela concentração e persistência; b) caracterizado pela motivação, atracção e entrega à situação, abertura aos estímulos e intensidade da experiência (quer ao nível físico, quer ao nível cognitivo) e por uma profunda satisfação e energia; c) determinado pelo impulso exploratório e pelo padrão individual de necessidades ao nível desenvolvimental; e d) indicador de que o desenvolvimento está a ter lugar”.

A partir deste pensamento e da valorização do envolvimento das crianças como sendo autoras do seu desenvolvimento, começámos por ouvir quais as ideias que teriam para um provável projeto e explorámos as possibilidades de temas. Este foi o impulso necessário para dar início ao nosso projeto a partir dos conhecimentos, interesses e das dúvidas do nosso grupo de crianças.

O Projeto desenvolvido teve como tema as Tartarugas Marinhas. O tema surgiu a partir da visita de estudo ao Oceanário de Lisboa e a uma exposição temporária sobre tartarugas marinhas, realizada no dia 16 de maio de 2014 (Apêndice 5).

As crianças apresentaram bastante interesse e motivação quando relataram à educadora o que viram na exposição, demonstrando entusiasmo através da pormenorização, relatando o que lhes tinha sido explicado durante a exposição e o que tinham visto. Contudo, havia presente uma desilusão, por parte de alguns elementos do grupo, por não terem conseguido ver uma tartaruga real, por não saberem quantas espécies de tartarugas existiam, se existia só uma ou se existiam mais, como é que elas nasciam, o que comiam. Existiam ainda grandes dúvidas e muito interesse em descobrir mais sobre este animal.

Aproveitando a motivação e o interesse pela descoberta do mundo das tartarugas marinhas decidimos de modo democrático e com a aceitação por parte de todas as crianças iniciar o nosso projeto com este tema.

Com toda a informação recolhida através de um diálogo em grupo e de um *brainstorming* foi necessário fazer uma seleção e uma escolha democrática de toda a



informação que tínhamos, de maneira a que pudéssemos construir uma teia onde registámos a informação de que já dispúnhamos sobre as tartarugas e o que gostávamos de saber. Por fim, esta foi afixada na sala de atividades (Apêndice 5- ilustração20).

*A prática democrática da organização partilhada por todos institui-se em conselho de cooperação. E abrange toda a vida na escola (ou jardim de infância) desde os atos de planeamento das atividades e dos projetos à sua realização e avaliação cooperante* (Oliveira-Formosinho, 2012, p. 146).

Com todo o grupo começámos por definir onde poderíamos procurar informação adequada. As crianças começaram desde logo por referir os livros da biblioteca e explicaram que ali poderiam fazer pesquisa, sozinhos. Manifestaram uma vontade em ser autónomos na elaboração do projeto sendo que nós estagiárias seríamos apenas uma grande ajuda para eles.

Rapidamente surgiu a ideia de fazer uma atividade diferente: ver um filme sobre as tartarugas. O objetivo da atividade era proporcionar às crianças a oportunidade de conhecer as diferentes espécies de tartarugas, o seu habitat e as características, entre outras curiosidades destes animais, de uma forma mais lúdica e interativa.

Para responder ao pedido e ir ao encontro da ideia e para dar resposta a algumas das perguntas que faziam parte do que queríamos saber preparámos uma apresentação em *PowerPoint*, em que tínhamos a pequena tartaruga Sammy do filme as “As aventuras de Sammy” a apresentar a sua família ou seja, esta pequena tartaruga apresentava as sete espécies de tartarugas marinhas e transmitia algumas informações sobre a vida de uma tartaruga.

Aproveitando a tartaruga Sammy e fazendo ligação ao tema das tartarugas houve duas sessões de visualização do filme “As aventuras de Sammy”. Nestas duas sessões e na apresentação das espécies de tartarugas, pudemos ver o interesse das crianças nas expressões que faziam, no silêncio e na atenção com que ouviam todas as explicações e exposições.

A prova de que destas atividades surgiram resultados positivos foram as respostas e as explicações que as crianças elaboravam no fim de cada atividade.

Todas as ideias que iam surgindo ao longo dos dias eram discutidas, de forma a percebermos se eram exequíveis ou não, como foi o exemplo da tartaruga de cimento que as crianças queriam fazer e colocar no seu recreio. Foi-lhes explicado de forma entendível que este projeto não era praticável, porque os espaços exteriores tinham reduzidas dimensões e não havia autorização da direção.

Através dos materiais solicitados e possíveis de manusear em sala de atividades, começámos a construção de tartarugas. Esta construção obrigou a uma reformulação de planificações e de métodos de trabalhos uma vez que eu e a minha colega de estágio pensávamos trabalhar em grande grupo, de maneira a que todos construíssem ao mesmo tempo as suas tartarugas.

A alternativa que arranjámos e que se tornou a mais adequada foi aproveitar cada área e definir tarefas, por exemplo: as crianças que fossem para a biblioteca e quisessem fazer pesquisa sobre tartarugas faziam-no e faziam o registo para partilhar com os amigos (Apêndice 5- ilustrações 22 e 23); as crianças que se inscrevessem para a modelagem trabalhavam com massa de modelar para fazer a sua tartaruga, substituindo assim a plasticina; aquelas que estavam na escrita faziam os registos para o livro de informações que estaria na exposição (Apêndice 5- ilustração 24).

Esta forma de trabalho, através da divisão de tarefas pelas diferentes áreas, demonstrou que não é necessário restringir todo o grupo a uma atividade única e igual, que ao trabalharem em diferentes áreas é-lhes proporcionado diferentes experiências com diversos materiais e em momentos diferentes, conseguem ao mesmo tempo fazer diferentes construções mas todos com o mesmo objetivo. Todos trabalham no seu projeto e para o projeto do grupo.

Nesta fase de projeto foi bem visível uma mudança no comportamento das crianças, as áreas que ficavam vazias durante vários dias, no decorrer do projeto e na construção e elaboração do mesmo, estiveram cheias, tendo sido necessário, por vezes, uma negociação com as crianças, para que todos pudessem trabalhar.

Confeccionar bolachas em forma de tartaruga foi outra ideia que surgiu por parte de uma criança e que conseguimos realizar.

Considerando que ter o grupo de 21 crianças no refeitório, ao mesmo tempo, para confeccionar e fazer o registo da receita era impossível, optámos por dividir o grupo

em pequenos grupos, para que todos tivessem uma tarefa determinada que seria o ponto de partida para o grupo seguinte.

Esta foi uma das atividades que mais cativou as crianças. Elas estavam bastante entusiasmadas, e todas queriam mexer na massa, fazer as formas de tartaruga ou até mesmo colocá-las no tabuleiro (Apêndice 5- ilustrações 25, 26, 27, 28).

Se esta atividade se repetisse, mudaria alguns aspetos como o tempo destinado para a mesma. Reservaria mais tempo para a confeção das bolachas, porque o grupo encarregue de decorar as bolachas não o pôde fazer, uma vez que não houve tempo. As crianças encarregues do registo, teriam também um momento para colocar a mão na massa e fazer algo nas bolachas e cada criança faria a sua tartaruga, ou seja, moldava-a com a forma e decorava-a a seu gosto.

A exposição foi preparada pelas estagiárias. O transporte de algumas tartarugas requeria cuidado devido aos materiais utilizados, e considerando ainda que outras tiveram de ser montadas no local (Apêndice 5- ilustrações 29 e 30).

Terminada a montagem da exposição, fomos com as crianças ao local para que elas vissem no que culminara todo o trabalho que tiveram ao longo das várias semanas. Este momento foi o momento com muita importância para os pequenos, todos queriam saber onde estava/m a/s sua/s tartaruga/s, onde estavam os seus desenhos (Apêndice 5- ilustrações 30 e 31).

Nos momentos seguintes quando encontravam uma auxiliar ou um amigo da escola, depressa diziam que havia uma exposição feita por eles, mostravam a sua tartaruga e caracterizavam-na. O que provou que com aquele projeto, e com a construção das tartarugas, eles adquiriram conhecimentos sobre as tartarugas, desenvolveram várias técnicas para as representar, trabalharam em grupo com o objetivo de encontrar respostas para as questões iniciais, desenvolveram o espírito de responsabilidades, entre outras aprendizagens.

Todas as suas questões iniciais tinham agora uma resposta e esta resposta tinha sido construída de uma maneira diferente.

## **SECÇÃO B - ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**



## **2- Contextualização**

Na presente secção é realizada uma caracterização da instituição e do grupo de crianças com o qual realizei a minha prática pedagógica supervisionada, entre o mês de outubro do ano 2014 e o mês de fevereiro de 2015.

### **2.1- Caracterização do Agrupamento**

A instituição, na qual realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada (PES) é pública aberta e inclusiva, que se referencia pela sua envolvência em projetos nacionais e pela sua coesão existente entre todas as organizações constituintes desta instituição.

O agrupamento<sup>4</sup> na qual esta instituição se insere é constituído por dez jardins-de-infância (JI), dezoito escolas de 1.º CEB e duas escolas de 2.º e 3.º Ciclo. Uma das Escola Secundárias é a escola sede. Este agrupamento, segundo os dados registados no Projeto Curricular de dezembro de 2012, compreendia 1885 alunos.

Este agrupamento é dotado e de referência para a educação e ensino de alunos portadores de cegueira e de baixa visão, para a educação e ensino de educação bilingue, de alunos surdos e para a educação e ensino de crianças com multideficiências e surdocegueira congénita.

Todas as escolas pertencentes a este agrupamento são escolas inclusivas, capazes de receber e responder às necessidades e características dos seus alunos, mesmo aqueles que possuem particularidades mais específicas e que requerem mais atenção.

O referido agrupamento de escolas tem como principal objetivo formar as suas crianças a serem autónomas, responsáveis, cidadãos preocupados e presentes na vida da comunidade de forma responsável. Valores como o respeito, a comunicação, a confiança, a bondade, a dignidade, a esperança, a ética, a resiliência e a integridade, têm

---

<sup>4</sup> “O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos, com vista à realização (de) finalidades (Art.º 6º do Decreto-Lei n.º 75/2008).”

especial partilha e afincos, pois são valores que estão na base de todas as atitudes e partilha.<sup>5</sup>

## 2.2- Caracterização da Escola

O estágio em contexto de 1.º CEB foi realizado numa escola cujo edifício é tipicamente tradicional e antigo. Esta situa-se no concelho de Coimbra, a 7km da sede de agrupamento a que pertence.

Apesar de ser uma escola já com alguns anos, ainda se encontrava em aceitável estado de conservação. O edifício era repartido pelo rés-do-chão, no qual se localizava a sala do primeiro e segundo ano. No primeiro andar, encontrávamos a sala do terceiro ano. A sala do quarto ano localizava-se no espaço exterior, num monobloco utilizado como sala de aula.

Todas as salas possuíam um computador com ligação à Internet, para utilização de professoras e alunos, de maneira a enriquecer os momentos letivos com materiais didáticos e tecnologias diferentes.

O aquecimento das salas que se encontravam no edifício principal, era feito através de salamandras sustentadas a lenha e por ventiladores. Estes métodos de aquecimento, por vezes não mostravam ser eficazes, devido à idade e localização do edifício e às temperaturas mais rigorosas que sentimos durante os meses de prática educativa supervisionada (PES), o que por vezes, dificultava as nossas condições de trabalho.

O edifício principal era dividido por várias áreas distintas. Neste tínhamos acesso às três salas, a três *halls* e um refeitório. No *hall* da entrada principal, funcionava o espaço das Atividades de Tempos Livres (ATL), equipado com alguns jogos didáticos, livros e um computador. O outro *hall* era utilizado normalmente pela professora de Educação Especial para dar apoio aos alunos que necessitavam e para receber os encarregados de educação. Neste local, tínhamos ainda os livros de que a

---

<sup>5</sup> Informação retirada e adaptada do Projeto Educativo de Agrupamento

escola dispunha para utilização dos seus alunos. O último *hall* servia de passagem para as salas de aula.

A nível de instalações sanitárias, a escola continha três casas de banho para as raparigas e três para os rapazes, mais uma outra para os professores e pessoal não docente.

No espaço adjacente às casas de banho existiam duas pequenas divisões que serviam de arrumo e despensa, onde se organizavam os materiais a serem utilizados por toda a escola.

Ao longo do estágio, eu e o meu par pedagógico tivemos a oportunidade de perceber e testemunhar a importância que a escola outorga em organizar atividades, que incluam toda a comunidade escolar nas aprendizagens e desenvolvimento dos alunos. O desenvolvimento para além de ter carácter académico tem, também de ter um carácter pessoal, onde as crianças se desenvolvem e crescem a partir dos seus valores, crenças e desejos.

O horário letivo de todas as turmas desta instituição era igual, tendo início às 9h00, seguindo-se um intervalo entre as 10h30 e as 11h00. Das 12h30 às 14h00 havia nova interrupção para almoço e o horário letivo terminava às 16h00.

No total, esta escola era frequentada por setenta e dois alunos, com idades compreendidas entre os cinco e os dez anos de idade, correspondendo aos quatro anos de escolaridade do 1.º CEB.

Nesta instituição, o corpo docente era formado por quatro professoras do 1.º CEB e uma professora de Educação Especial. Para outras atividades, a escola contava com a presença de quatro professores de atividades de enriquecimento curricular, uma assistente operacional, uma monitora de ATL e uma funcionária paga pela Associação de Pais, que estava presente na Componente de Apoio Familiar (CAF) e assegurava todos os dias a hora de almoço das crianças.

Por ser uma escola pequena, um pouco isolada de outras instituições, e por ter comparativamente um número reduzido de crianças, o ambiente que se vivia era calmo, afetoso, existiam fortes relações entre toda a comunidade com uma união bastante evidente.



## 2.3- Caraterização da Turma

A turma com a qual tive a oportunidade de desenvolver a minha PES era uma turma do terceiro ano de escolaridade, constituída por dezoito alunos, seis do sexo feminino e doze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos de idade. Deste grupo, todas as crianças tinham nacionalidade portuguesa<sup>6</sup>.

O grupo era heterogéneo, uma vez que encontrei diferentes níveis de aprendizagem. Desde logo, pude evidenciar que havia alunos com muitas capacidades, com muita maturidade, atentos e interessados o que poderia explicar o seu enorme potencial. Por sua vez, tínhamos outros em que se verificava completamente o oposto, sendo muito distraídos e revelando alguma imaturidade.

No seu geral, o grupo era muito afável, meigo, simpático, atencioso e comunicativo. Havia ainda crianças que revelavam ser excessivamente afetuosas o que me levou a perceber que existiam, em algumas, carência afetiva.

Alguns alunos mostraram maiores dificuldades, hiperatividade, défice de atenção, mas apenas dois eram acompanhados pela professora de apoio, unicamente uma vez por semana.

O comportamento desta turma era muito positivo e este sucesso deve-se ao trabalho da professora que acompanha os alunos desde o segundo ano de escolaridade, e que lhes foi inculcando e dando regras para serem cumpridas, regras estas que eram inexistentes e sem elas não é possível obter um bom ambiente de trabalho.

Contudo quando era dado mais espaço e liberdade aos alunos para executarem as suas tarefas, muitas vezes eles esqueciam-se das regras estabelecidas e o seu comportamento não era de quem se encontrava numa sala de aulas. Os alunos eram alertados para o seu comportamento menos correto e levados a verificarem quais as regras que tinham sido quebradas, para assim a sala de aulas obtenha um bom ambiente de trabalho

Desde o princípio, tivemos conhecimento de uma criança que poderia originar mais problemas devido à sua hiperatividade e défice de atenção, apesar de esta se

---

<sup>6</sup> Informação retirada do Plano de Turma

encontrar medicada, para tentar controlar os seus impulsos e comportamentos dentro da sala de aula, de forma a não prejudicar-se e aos seus colegas. Logo, este foi o caso mais conflituoso e difícil de controlar e mesmo ajudar em todo o grupo, uma vez que esta criança aproveitava todos os momentos para desestabilizar ou para se tentar evidenciar dos seus colegas.

Da parte da professora houve logo a preocupação de nos informar da situação desta criança, indicando-nos formas de agir perante certos comportamentos disruptivos, e alertando-nos para o facto de muitas vezes as atitudes serem imprevisíveis, mas que teriam de ser geridas e controladas.

Com a existência deste caso, aprendi como agir perante estas situações, a quem comunicar na tentativa de solucionar ou melhorar a situação, o tipo de comunicação a utilizar num determinado momento.

A turma demonstrou ao longo de todo o estágio ser muito unida, calma, bastante participativa, interessada e curiosa. No geral e na maior parte das vezes, os alunos tinham um bom comportamento e respeitavam as regras.

Este espírito de união entre o grupo e entre os encarregados de educação e a escola era incutido e trabalhado pela professora, que revelava ter um espírito muito aberto e próxima da turma, manifestando sempre segurança e confiança, a partir das quais os alunos poderiam colocar as suas preocupações, dúvidas, problemas e situações diárias, sem qualquer tipo de constrangimento.

## **2.4- Aspetos Pedagógicos no Funcionamento da Turma e Sala de aula**

### **2.4.1- Organização Espacial**

Como anteriormente referido, a sala do terceiro ano estava situada no primeiro andar do edifício, estando assim isolada das restantes salas, que se encontram localizadas no rés-do-chão.

A sala de aula onde decorreu a minha PES foi organizada pela professora, de maneira a facilitar e gerir melhor o ambiente da sala de aula.

Neste espaço existia um lugar específico para cada aluno, escolhido e pensado pela professora, com o objetivo de garantir estabilidade a cada aluno, através da seleção dos parceiros de mesa de trabalho.

Junto ao quadro existia um estrado, que elevava a pessoa que estivesse a orientar a aula, facilitando também a acessibilidade dos alunos ao quadro.

A mesa da professora encontrava-se do lado esquerdo da sala, de frente para os alunos, de maneira a que a professora conseguisse observar cada um e a ter fácil acesso às mesas laterais da sala, que continham os livros de atividades, cadernos de apoio, entre outros materiais de auxílio. Conforme Arends, (1995, p.85) “A maneira como o espaço é gerido tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nos alunos”.

#### **2.4.2- Organização Temporal**

A turma do terceiro ano, na qual realizei o meu estágio tinha um horário específico, pelo qual a docente e nós estagiárias nos regíamos no desenvolvimento de atividades (Anexo 6). Por vezes, não era possível cumprir rigorosamente as horas das áreas, prolongando-se para a hora seguinte. Desta forma, o horário tornava-se flexível.

Os alunos, quando terminavam as fichas de trabalho e ainda existiam alunos a resolvê-las, autonomamente começavam a realizar as tarefas dos seus planos individuais de estudo, de forma a superar dificuldades ou melhorar conhecimentos, assim evitavam-se os momentos mortos e de espera, tornando o tempo mais rentável.

Estes planos individuais de estudo foram implementados pela professora, mas desenvolvidos e realizados por cada aluno de forma a tomarem consciência das suas dificuldades.

#### **2.5- Intervenção/ação**

O estágio foi repartido por três fases contíguas e cada fase era imprescindível para a valorização e o sucesso da fase seguinte, pois os conhecimentos adquiridos na

fase anterior iriam ser utilizados, praticados e consolidados na fase seguinte, enriquecendo esta fase.

Estrela (1990, p.61) afirma quer “A observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores” e ainda refere que só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o/a professor/a terá de fazer face em cada momento. Assim sendo, a primeira fase do estágio partiu deste pilar, a observação, permitiu-me iniciar o conhecimento da turma, os seus interesses, comportamentos, rotinas, conhecer a professora titular, os seus métodos e as dinâmicas da sala.

Nesta primeira fase foi bastante perceptível que a professora valorizava imenso as ideias das crianças, as suas dúvidas, ouvi-las era muitas vezes o seu ponto de partida para iniciar um novo tema de trabalho. A partir desta atenção, consegue impulsionar uma aprendizagem dinâmica, ativa e rica, valorizando sempre o conhecimento científico aliado ao conhecimento cívico.

Em todos os momentos o/a professor/a deve adaptar-se às diversas situações que vão surgindo, para isso é indispensável que observe a turma em diferentes momentos no contexto escolar, pois esta observação leva a uma recolha de dados e informações que vão contribuir para a tomada de consciência e das necessidades de melhorar determinadas atitudes ou reações, assim como a tomada de diferentes decisões. Segundo Estrela (1990), a observação é indispensável e irrompe como um primeiro instrumento fundamental ao dispor dum docente, que a deve utilizar para recolher dados, de forma a tornar-se mais consciente de si e das situações de ensino que enfrenta.

Ainda nesta fase, a proposta de intervenção surge por parte da professora. Começámos por pequenas intervenções a par numa parte da manhã. Estas pequenas intervenções eram realizadas de forma colaborativa e coadjuvada, entre mim e a minha colega de estágio e entre nós e orientadora cooperante.

Nas intervenções iniciais, apesar de atuarmos as duas ao mesmo tempo, nunca nos sobrepusemos, o que fez com que nunca nenhuma de nós se sentisse mais intimidada, existiu sempre respeito por parte da outra. Este primeiro apoio foi imprescindível, por ainda não nos sentirmos seguras e para criarmos um ambiente de confiança e tranquilidade com a turma.

Os materiais utilizados nas aulas, as planificações, as fichas e seleção de algumas ferramentas foram sempre concluídas com antecedência e em parceria com a minha colega. Para isso, foi essencial uma partilha e troca de ideias, conhecimentos e materiais, o que permitiu a elaboração de diversos materiais pedagógicos, apelativos, cativantes, dinâmicos e criativos.

Para realizarmos as planificações, a docente forneceu-nos as suas planificações mensais que eram elaboradas em conjunto com as colegas do agrupamento, por serem estas a sua base de trabalho e ter de cumprir as planificações do agrupamento. Nestas planificações, estava também presente a gestão do tempo, mas estávamos cientes, que tanto as planificações como o tempo de atividades e tarefas a cumprir tinham um caráter flexível.

As intervenções começaram a ser cada vez mais individuais, esta transição foi feita de uma forma progressiva e gradual. Cada estagiária passou a ter o seu momento de intervenção individual, durante uma parte do dia, manhã ou tarde, tornando-se mais autónoma. O restante dia ficava à responsabilidade da outra. Contudo, as duas estagiárias tinham elaborado em conjunto o plano de aula do dia completo e os materiais necessários, o que fazia com que ambas o tivessem presente de forma a poder existir um auxílio entre as duas, se necessário.

Nas orientações semanais com a professora, para além de organizarmos as semanas seguintes com os conteúdos a abordar e materiais que poderíamos utilizar, a professora cooperante transmitiu-nos a valorização e importância que dava em ouvir os seus alunos, as suas ideias e dúvidas. Assim, procurava promover uma aprendizagem que valorizasse sempre em primeiro lugar o interesse das crianças. Através deste modelo centrado no aluno, ele é visto como um ser competente que participa ativamente nas ações desenvolvidas e coopera com os outros. Neste contexto, a motivação da criança “ [...] para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças ” (Oliveira-Formosinho, 2011).

Oliveira-Formosinho (2007) define dois modelos de aprendizagem: o modelo de transmissão e o modelo de participação. A pedagogia de transmissão está centrada no conhecimento, valorizando sobretudo os conhecimentos do professor e a pedagogia de participação salienta os diversos intervenientes que vão construindo o conhecimento através da participação nos processos de aprendizagem. Nos dias de hoje e como o

exemplo que vivi, privilegia-se uma educação pela ação, cujo objetivo principal é” [...] o envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa” (Formosinho, 2011). Através da aprendizagem pela ação, o aluno/criança aprende a construir o seu próprio conhecimento.

As intervenções eram sempre planificadas e pensadas de maneira a reservar um tempo para ouvir os alunos, procurando integrar as ideias que pudessem surgir do diálogo sobre os conteúdos que iríamos abordar. Arends (1995) menciona estudos que demonstram, que o ensino planificado é mais eficaz, uma vez que o docente tem um conjunto de objetivos e conteúdos antecipadamente previstos, refletidos e estruturados, que pretende que os alunos adquiram, assim torna-se mais difícil a dispersão dos assuntos que pretende abordar.

No decorrer das aulas, e dos nossos momentos de orientação com a professora, era visível a valorização e o *feedback* formativo nos pequenos sucessos, que os alunos ou mesmo nós conseguíamos alcançar. A docente fazia-nos sempre entender que estavam a conseguir ultrapassar as dificuldades, a atingir os objetivos e transmitia sempre uma grande força e confiança. Sem dúvida, que este *feedback* era fundamental para as crianças, assim como para nós.

A terceira fase tinha como objetivo a implementação de um projeto que envolvesse os alunos, as estagiárias em colaboração com a orientadora cooperante e a comunidade.

*O trabalho de projeto contribui para que as aprendizagens tenham um significado, sejam portadoras de sentido, envolvendo as crianças (ou os adultos) na resolução de problemas reais ou na busca de respostas desconhecidas. Tal processo de aprendizagem permite o desenvolvimento de competências essenciais numa sociedade do conhecimento: a recolha e tratamento de informação e, simultaneamente, a aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, da tomada de decisão negociada, a atividade meta-cognitiva, e o espírito de iniciativa e criatividade (Vasconcelos, 2011, p.9).*

Seguindo este princípio, neste projeto o interesse e curiosidade das crianças tinha de ser o grande ponto de partida para o seu desenvolvimento e realização. Caso contrário, tornar-se-ia fastidioso e desinteressante para aqueles que seriam os principais participantes.

Depois de termos encontrado o tema de partida, “o meio local”, em conjunto foi elaborada no quadro uma teia, na qual agrupamos as informações que os alunos tinham (Apêndice 7- ilustração 32).

Com a teia produzida, era necessário perceber como poderíamos recolher mais informação. Foi organizado um diálogo, do qual percebemos que seria possível realizar pesquisas, textos criativos, visitar alguns locais, inclusive o ateliê da tecedeira local, elaborar desenhos e por fim juntar todos os materiais realizados e produzir um livro.

O tema “meio local” está presente no bloco “à descoberta dos outros e das instituições”, do Programa de Estudo do Meio. A escolha deste tema foi a maneira que encontrámos para desenvolver um projeto que articulasse o interesse dos alunos com uma área e temática a ser abordada. Apesar de não ter sido possível o verdadeiro envolvimento das crianças em atividades no meio local, aliado à existência de pouca informação, contudo foi um tema que cativou todos para adquirirem mais conhecimentos e informação do seu meio envolvente.

Na elaboração do projeto, foi fundamental e fulcral a ajuda dos encarregados de educação. De salientar o pai de um aluno da turma que se dispôs a levar à nossa sala o seu irmão, uma figura importante para a localidade, por ser o autor e coautor dos únicos documentos, livros e textos existentes sobre esta mesma região.

Uma vez que este autor não pôde estar presente, o encarregado de educação, anteriormente referido e que participou também na elaboração de um dos livros, deslocou-se à escola para partilhar com a turma o seu conhecimento, curiosidades e experiências sobre o meio local (Apêndice 7- ilustração 33).

O artesanato foi um dos temas que explorámos, depressa percebemos que na localidade existia uma tecedeira que recebia visitas no seu ateliê. Organizámos a visita, e com o consentimento dos encarregados de educação, todos os alunos tiveram a oportunidade de presenciar o trabalho da tecedeira e ainda experimentar tecer um pouco do pano em que a senhora trabalhava. (Apêndice 7- ilustração 34).

Ao longo de todas as execuções era necessária uma avaliação e reflexão, sobre o trabalho realizado, as etapas alcançadas, os obstáculos a ultrapassar, os novos métodos e instrumentos a utilizar e adaptar.

No fim do projeto tínhamos produzido um livro bastante criativo, que continha textos criativos e originais elaborados pelos alunos, fotografias, imagens, o brasão da localidade feito com diversos materiais, testemunhos de familiares ou pessoas do meio local. Uma ideia única, inovadora e diferente (Apêndice 7- ilustração 35 e seguintes até 41).

Desde o início do projeto, todos os intervenientes estavam envolvidos ativamente e nas diferentes etapas. Todavia, nem todas as crianças foram participando oportunamente, o que dificultou em certo ponto, a concretização de algumas etapas e atividades.

Com persistência e motivação dos restantes alunos, das estagiárias e com o apoio dos encarregados de educação que ajudaram de diversas formas, conseguimos superar todos os obstáculos e chegar ao objetivo final. Porém, obtivemos um projeto bastante apelativo e positivo, tanto para as crianças como para nós, estagiárias, desta forma todos ficámos a conhecer melhor o meio local que nos envolvia.

Toda a envolvimento e trabalho realizado levou-me a ir ao encontro de Sanches (2001),

*A escola só será a grande promotora do individuo, um espaço e um tempo em que se podem operar grandes mudanças de mentalidade para a construção de um maior equilíbrio individual e social, se todos quiserem e se todos estiverem empenhados nisso (p.95).*





## **PARTE II- EXPERIÊNCIAS- CHAVE**



## **SECÇÃO A - EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**



## **1- O Movimento da Escola Moderna em contexto de Educação Pré-Escolar**

A instituição, na qual realizei o meu estágio rege-se pelos princípios do Movimento da Escola Moderna- MEM.

Sendo este o modelo curricular da instituição foi fulcral perceber este modelo, quais os seus princípios, os métodos de trabalho, qual a função das crianças na sua aprendizagem neste modelo. Este tornou-se num domínio fundamental, de constante investigação e pesquisa em toda a minha PES, para que pudesse estar devidamente integrada e elucidada sobre o currículo, uma vez que nunca tinha vivenciado a utilização deste modelo.

O MEM tem como principal inspiração, a teoria de desenvolvimento e aprendizagem de Vigotsky, que considera como princípios primordiais, segundo Arcadinho e Folque (2014, p.51), a iniciação às práticas democráticas, que “consiste no exercício da cooperação e da solidariedade numa comunidade que se vai reinstituindo democraticamente”, a reinstituição dos valores e das significações sociais com a “necessidade de uma reflexão permanente para clarificar valores e significações sociais, de modo a permitir que os professores e alunos tenham o poder de tomar decisões e de instituir as regras de grupo”. Assim, permite ao grupo o seu permanente envolvimento na resolução de problemas e decisões sociais. Por último, a reconstrução cooperada da cultura, onde a aprendizagem é uma construção cooperada cultural, ou seja, “implica perspetivar a aprendizagem como um processo sociocultural e participativo em que os grupos não só têm acesso aos conhecimentos socioculturais da sociedade, como também os reconstroem num processo dialógico de construção de sentido”.

Portanto, este modelo desafia “a visão individualista do desenvolvimento infantil, propondo uma perspetiva social, onde o desenvolvimento se constrói através das práticas sociais” (Folque, 1999, p.5). Torna-se elementar promover a cooperação entre criança/aluno e educador/professor, crianças/alunos e crianças/alunos e ainda entre educadores/professores e educadores/professores, de modo a partilhar informação, ideias para que todos possam dar a sua contribuição com o objetivo de tornar a escola melhor.

De acordo com Folque (1999, p.11), “o desenvolvimento da criança vai para além das atividades individuais de compreensão do mundo. A criança também se

desenvolve a partir de contactos sociais como os pares de diferentes idades e adultos que introduzem na herança cultural da humanidade”.

Na educação pré-escolar, o modelo pedagógico do MEM regula-se em três condições fundamentais. A primeira fundamenta-se na teoria de Vigotsky no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que defende o contacto das crianças com adultos e pares com idades mais avançadas como sendo promotor de aprendizagens – grupos heterogéneos, crianças com diferentes idades. A segunda condição refere a necessidade de um clima de livre expressão das crianças (Folque, 1999, p.7) revigorada pela valorização notória das suas opiniões e ideias, bem como das suas experiências de vida – existência de um clima em que se beneficia a expressão livre. Por último, é evidenciada a importância de momentos lúdicos na exploração de ideias, materiais e documentos, que desenvolvem a interrogação e questionamento, promovendo “projetos de pesquisa autopropostos ou provocados pelo educador, que alimentam, (...) um modelo educativo como o da Escola Moderna que implica o desenvolvimento em simultâneo de projetos diversificados no trabalho educativo” (Niza, 2013, p.149) – em que proporciona às crianças tempo para brincar, explorar e descobrir.

O grupo, para o MEM, tem um papel essencial no desenvolvimento intelectual, moral e cívico nas crianças com um forte vínculo ao quotidiano, que acaba por “proporcionar a aprendizagem através de desafios baseados nos problemas dos grupos e da comunidade” (Folque, 1999, p.5). O tratamento e resolução de problemas entre o grupo e comunidade incrementam a capacidade das crianças de comunicar, negociar e de cooperação. Segundo Niza, citado em Folque (1999, p.6), “a cooperação é o estado mais avançado de desenvolvimento moral”.

Os educadores têm o papel e o dever de acompanhar, observar as atividades elaboradas pelas crianças, de monitorizar o seu desenvolvimento e não o papel de ensinar (Folque, 1999). O educador é assim considerado um parceiro da criança, que colabora consigo e colabora na construção dos seus conhecimentos.

As crianças são autónomas nos seus trabalhos e decisões, mas também intervenientes ativos e essenciais no planeamento das atividades diárias e semanais. As planificações semanais são elaboradas em conjunto entre educadora e crianças, que democraticamente chegam a uma decisão unânime e organizam a sua semana seguinte estabelecendo os objetivos a alcançar. “A prática democrática de organização partilhada

é estabelecida em conselho cooperativo. Engloba todos os aspetos da vida escolar desde o planeamento de atividades e projetos, até a sua realização e avaliação cooperativa (Niza, 1990, cit. in Folque, 1999, p.8).

Esta execução de trabalho promove a autonomia e a responsabilidade das crianças em que o trabalho desenvolvido, por cada um, parte das suas motivações e interesses. Podendo, de certa maneira, tornar-se numa grande vantagem para as crianças, uma vez, que para além de procurar resposta para as suas necessidades pode partilhá-las com todo o grupo.

Num jardim-de-infância, que seja regido pelo MEM, a distribuição do tempo é organizada por duas etapas de configuração distinta. “A etapa da manhã centra-se fundamentalmente no trabalho ou na atividade eleita pelas crianças e por elas sustentada desconcentradamente pelas áreas de atividades” (Niza, 2013, p.153) sempre com o apoio da educadora. À tarde realiza-se a reunião de conselho, onde é revisto todo o dia e executada a partilha com o grupo das experiências de aprendizagem. No fim da semana (sexta-feira), é o momento de regulação, no qual é lido o Diário da semana, “neste tempo, as crianças e o educador avaliam os aspectos mais significativos da semana (incidentes positivos e negativos, realizações das crianças)” (Folque, 2012, p.59) no momento seguinte, procuram a resolução para os acontecimentos negativos e problemas. No fim, as crianças em conjunto com a educadora planificam a semana que se segue.

Oliveira-Formosinho (2012) divide a organização do dia em nove momentos distintos e revelantes, 1) Acolhimento; 2) Planificação em conselho; 3) Atividades e projetos; 4) Pausa; 5) Comunicações de aprendizagens adquiridas, apresentação dos registos das mesmas, 6) Almoço; 7) Atividades de recreio, exemplo de canções, jogos tradicionais; 8) Atividade cultural coletiva; 9) Balanço em conselho.

No modelo curricular MEM “Todos os instrumentos são facilitadores da organização democrática e ajudam as crianças a integrar as suas próprias experiências no grupo” (Folque, 1999, p.9). Estas ferramentas são disponibilizadas às crianças e educadores com o objetivo de ajudar a contar a história da vida do grupo.

Os vários instrumentos de regulação são: o Mapa de Presenças, este documento é mensal e todas as manhãs as crianças marcam a sua presença; o Mapa de Atividades,



no qual se registam as atividades realizadas ou as áreas de trabalho escolhidas; o Diário de Turma, que vai sendo preenchido ao longo da semana, sempre que uma criança quer registar solicita apoio de um adulto formado por quatro colunas: “as duas primeiras recolhem os juízos negativos e positivos, da educadora e dos alunos, sobre as ocorrências mais significativas ao longo da semana sob os títulos “não gostei” e “gostei” (Niza, 2013, p.153). A terceira coluna “Fizemos” dirige-se às realizações mais significativas e a última designada por “Queremos” ou “Desejamos” permite um planeamento organizacional e pedagógico. Por último, o Mapa de Tarefas que é utilizado como avaliador e organizador do trabalho que cada criança tem de desempenhar ao longo da semana, como a responsabilidade de registar o tempo, mudar a data, a manutenção do cantinho da natureza, entre outras tarefas.

No espaço educativo presenciei a existência de várias áreas. Neste modelo curricular não existem os tradicionais “cantinhos”, mas sim áreas de trabalho que se encontram distribuídas e definidas por toda a sala e a existência de uma área polivalente onde decorrem as comunicações e atividades em grande grupo.

As educadoras e instituições que se regem por este modelo comprometem-se, desde logo, a uma frequente reflexão e formação contínua na sua ação pedagógica. A reflexão deve existir em diferentes momentos. Antes da ação tem o objetivo de planeamento antecipado, durante a ação permite responder a situações imprevistas que surjam de questões e propostas que as crianças sugerem no momento e a reflexão no fim da ação, possibilita a tomada de consciência dos processos e métodos realizados e os seus diferentes efeitos, ou seja, perceber se os objetivos foram atingidos ou não.

A literacia, neste modelo curricular, não é esquecida, uma vez que é vista como um instrumento cultural para o seu desenvolvimento. Para isso, de acordo com Vigotsky (Niza, 1995, citado por Folque, 1999, p.10) é necessário que existam as seguintes condições: 1) o ensino é organizado para que as crianças apreendam a utilidade do ato de ler e escrever; 2) a linguagem escrita é detentora de significado para a criança classificar o seu quotidiano; 3) “a aquisição do código escrito é encarada como um momento natural do desenvolvimento social e cognitivo da criança e não como um treino motor imposto pelo exterior”.

Segundo Vigotsky (1978 citado por Folque, 1999, p.10) “Ler e escrever devem ser coisas de que a criança necessite [...] escrever deve ser relevante para a vida”. No

modelo pedagógico estudado, esta é uma característica essencial para a aquisição da literacia.

A educadora tem de proporcionar um ambiente em que a escrita tem um papel primordial para estimular a curiosidade e a gradual descoberta dos seus códigos. A escrita tem também a função de comunicação à distância, por ser utilizada nos instrumentos onde as crianças registam as suas aprendizagens, o seu dia-a-dia e na identificação das diferentes áreas de trabalho, o que conduz, segundo Vigotsky (1987, citado por Folque, 1999, p.12) a uma “tomada de consciência pelas crianças do seu processo de aprendizagem, através de estratégias organizacionais e circuitos de comunicação enriquece o desenvolvimento cognitivo e social valorizado pela relevância que se dá à escrita e à língua”.

O envolvimento e articulação das famílias e da comunidade na vida educativa das crianças são, considerados pelo MEM, relações fundamentais para o desenvolvimento da criança, por serem detentores de inúmeras informações e conhecimentos, que enriquecem as crianças e os seus saberes. A cidadania e a educação para a vida democrática formam uma área de educação essencial.

As experiências fora do jardim-de-infância, as suas motivações e desejos, curiosidades, assim como a sua liberdade de expressão são o ponto de partida para a realização de projetos. A criança é vista, neste modelo, como um todo incluído num ininterrupto de experiência emocional e social.

Em síntese, este modelo revelou ser uma metodologia que promove, não só, o desenvolvimento intelectual das crianças, mas também o dos seus educadores. Neste tipo de metodologia não se pretende ensinar as crianças mas sim, proporcionar-lhes os recursos e ambiente necessários para que possam aprender.

Com este modelo, pude perceber como uma educadora de infância pode propor e gerir em conjunto o tempo, o espaço, os recursos e os saberes, através da planificação e avaliação conjunta com o grupo, de maneira a proporcionar momentos que permitiam às crianças falar sobre temas de que gostavam, novidades que queiram partilhar ou acham relevantes para o grupo. Acima de tudo, o educador “aceita a criança individual, ouve-a e valoriza-a, ajudando-a a situar-se no grupo, a comunicar, a ouvir os outros e colocar as suas experiências individuais no contexto colectivo” (Folque, 1999, p.10).

Sem dúvida, que o modo pedagógico MEM, era uma das minha maiores preocupações e receios, por nunca ter experienciado, mas revelou-se ser uma mais-valia e uma metodologia com a qual me identifico bastante, por considerar que “todos ensinam e todos aprendem”, (Niza,1996, citado por Folque, 1999, p.6).

## **2- A Literacia emergente em contexto de Educação Pré-Escolar**

A literacia foi um dos conceitos presentes no meu percurso de estágio, Desta forma, apresento sucintamente a experiência observada e realizada ao longo das várias etapas da PES em Educação Pré-Escolar.

A literacia, no MEM, é vista como um instrumento cultural e natural do desenvolvimento social e cognitivo da criança e não como um treino motor imposto pelo exterior.

Num primeiro momento é fundamental definir o termo literacia, mas este é relativamente recente, assim sendo existem vários conceitos de diversos autores.

Segundo, Barton (1994); Goodman (1989); Nutbrown (1997), (citado por Mata (2008, p.17)), o conceito de literacia é definido como “mais do que o acto de ler ou de escrever, já que deve ser considerada como a capacidade de dar sentido e utilidade a essas oportunidades de ler e escrever”. A literacia, segundo estes autores, depende ainda dos atos de literacia das “pessoas que os praticam e o contexto em que são realizados, são diferentes tanto ao nível das suas funções pessoais e sociais como das suas características, interpretações, valores e afectos”

O jardim-de-infância tem o papel de proporcionar às crianças um envolvimento ativo de múltiplas leituras e envolvência com a escrita, desta forma, potencia competências precoces de literacia (Sardinha e Ferrinho, 2013, p.129). Através deste envolvimento da criança, existe uma tomada de consciência da presença e importância da escrita, mesmo antes de entrar para a escola.

Na educação pré-escolar a literacia é utilizada como uma capacidade de compreender, usar e produzir a linguagem escrita de maneira a comunicar e a partilhar aprendizagens. Para as OCEPE (ME, p.66), literacia é uma “competência global para a leitura no sentido de interpretação e tratamento da informação que implica uma “leitura” da realidade, das “imagens” e de saber para que serve a escrita, mesmo sem saber ler formalmente”.

A literacia emergente exprime-se pelo desenvolvimento progressivo das competências da fala, da escrita e da leitura na idade pré-escolar, partindo das atividades, práticas, experiências e interações que a criança vai tendo com a linguagem

escrita. Logo literacia é um conjunto de conhecimentos, posturas, aptidões que impulsionam o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Mata e Sim-Sim (2008) afirmam que a aprendizagem da linguagem escrita se desenvolve melhor e com maior facilidade em situações relacionadas com o quotidiano de cada criança e situações reais onde são confrontadas com necessidade de entender a informação.

Deste modo, o educador/a tem o dever de proporcionar às suas crianças a possibilidade de interação com outras crianças ou mesmo com adultos, em que se desenvolvem situações que permitam uma aprendizagem formal da leitura e da escrita, tendo em mente que “o processo de emergência da leitura é um processo gradual e complexo, envolvendo múltiplas vertentes, e que se desenvolve em paralelo com o da emergência das competências de escrita” (Mata, 2006, p.66).

Conforme referem Martins e Niza (1998), a linguagem pode desempenhar seis funções:

- 1) Ler ou escrever para obter ou comunicar uma informação de carácter geral (exemplo: texto informativo).
- 2) Ler ou escrever para obter ou comunicar uma informação precisa ou dados concretos (exemplo: dicionário).
- 3) Ler ou escrever para dar ou receber instruções (exemplo: texto prescritivo).
- 4) Ler e escrever por prazer e sensibilidade estética (exemplo: texto narrativo).
- 5) Ler ou escrever para aprender ou estudar e partilhar conhecimento (exemplo: texto expositivo).
- 6) Ler para rever um escrito do próprio.

É fundamental, as crianças terem contacto com diversos tipos de textos, mesmo antes de aprenderem a ler, assim vão tomando conhecimento de que existem textos de diferentes formas e que servem para nos transmitir variadas informações.

No modelo curricular do MEM, a literacia é categorizada por um ensino organizado para que as crianças apreendam a funcionalidade do ato de ler e escrever, a linguagem escrita classifica o quotidiano da criança e a aquisição do código escrito, a

escrita dos símbolos, é considerada como um momento natural do seu desenvolvimento social e cognitivo (Vigotsky em Niza, 1999).

O MEM possibilita às crianças o contacto com a escrita em diversos espaços e momentos do seu quotidiano. Exemplo disso são os instrumentos de regulação, “Quero contar, ou escrever”, “Biblioteca”- contar uma história ao grupo e atividades de escrita. Na sala, as crianças têm a possibilidade de experienciar e conviver com diversos alicerces de escrita.

Ao longo do estágio tive a oportunidade de observar diferentes momentos em que era desenvolvida esta aprendizagem. Para as crianças eram simples momentos de brincadeira ou de imaginação, mas na realidade pela sala em diferentes espaços, esta aquisição era feita de diferentes formas. No “faz de conta”, tínhamos um grupo a construir as suas histórias, as suas fantasias, a comunicarem entre si de maneira a compreenderem-se e ainda a simular que escreviam. Na biblioteca, havia crianças a “contar” histórias, quando na verdade o que faziam era a decifração das imagens e mostravam conhecimento de normas do código escrito. Na área dos recortes, havia crianças que recortavam uma determinada letra ou conjunto de letras, sabendo já relacioná-la com determinadas palavras.

Com estes momentos, pude perceber que o ambiente de aprendizagem é essencial para estimular a exploração dos diferentes suportes de escrita, e de acordo com Mata (2006) a progressão na formação de conceitos sobre códigos escritos, deve-se muito à oportunidade de experienciar a escrita e perceber a sua importância.

Na minha experiência de estágio, tive a possibilidade de constatar que na rotina semanal do grupo, todas as segundas-feiras as crianças partilhavam com o seu grupo uma experiência ou vivência relevante para elas. De seguida esta partilha era transformada num desenho e por fim com a ajuda da educadora, as crianças “escreviam” uma pequena frase sobre o seu desenho (Apêndice 8- ilustração 42).

A leitura feita pela educadora para todo o grupo e a visualização simultânea das imagens da história, assim como a explicação das palavras mais difíceis, envolviam as crianças no desenvolvimento da literacia. Quando estes momentos ocorriam, as crianças ficavam muitíssimo interessadas a ouvir a história. No fim, sabiam recontá-la ou mesmo responder a questões.

As crianças quando iam para a área da biblioteca, mostravam autonomia na escolha do livro, por vezes enquanto liam, eram elas que seguravam o livro, para que desta forma pudessem estar mais atentas e conseguiam perceber quando virar a página, já identificavam bastantes letras e algumas crianças já conseguiam ler algumas palavras e identificavam letras como sendo pertencentes ao nome de um colega. O mesmo acontecia quando escreviam.

A leitura pode ser definida como “certas formas de prazer, nos permite conhecer novos mundos e pessoas que a natureza da nossa existência factualmente nos impossibilita de com eles e com elas contactar pessoalmente” (Bloom, 2001, citado por Azevedo, 2013). Seguindo, este pensamento, quando lemos um livro a uma criança, ela “viaja” com a história que ouve, sente-se uma das personagens.

No modelo MEM, a partilha e a leitura de livros e histórias proporcionavam o acontecimento de momentos de trabalho autónomo, com a ajuda das estagiárias, ou em momentos de grande grupo em que a educadora contava histórias que estivessem relacionadas com um tema específico e relevante para o grupo.

Na rotina do grupo, pude observar que existia um momento que se tornava especial e de entusiasmo para todo o grupo. À sexta-feira era o dia que tinha no seu plano o momento de narração de histórias com técnicas variadas. Este momento era preparado e organizado previamente por uma criança, com a ajuda dos seus pais/encarregados de educação. Assisti a diversas narrações, com a utilização de técnicas completamente surpreendentes e estimulantes para a criança que contava e para as que assistiam.

As narrações, por parte das crianças, permitem-lhes a descoberta da história, a aprendizagem de que numa história existe uma sucessão de acontecimentos de forma a dar sentido à mesma, ou seja, uma história tem sempre um princípio um meio e um fim.

O trabalho em casa de preparação da história era elaborado duas semanas antes da apresentação, para que esta fosse apreendida pela criança, de modo a conhecer a história, as suas personagens e sendo um grupo de 5 anos, as crianças eram desafiadas a fazer a apresentação ao grupo, sem terem de seguir as imagens do livro (Apêndice 8-ilustração 43).

No término da apresentação, havia a oportunidade de fazer um pequeno debate sobre a mesma, em que o grupo e a educadora faziam pequenas perguntas à criança: “Foi difícil aprender a história?”; “Como é que memorizaste a história?”; “Quem te ajudou a “ler” a história?”, “O que mais gostaste neste livro?” Ou “Porque escolheste este livro?”. As outras crianças felicitavam o colega pelo seu trabalho e pelo modo de apresentação. Por fim, cada criança tinha a oportunidade de ir à área da biblioteca escolher um livro para requisitar. Nesta escolha, era dada prioridade à criança que seria a próxima a apresentar o livro.

Enquanto estagiária, tive a oportunidade, com a minha colega de também nós fazermos a apresentação de um livro “Pequeno Azul e Pequeno Amarelo”, utilizando uma técnica variada, o teatro de sombras (Apêndice 8- ilustração 44 e restantes).

Estes momentos de debate, de comunicação e partilha, eram uma prática recorrente no estágio durante o dia. Os adultos presentes na sala tinham a preocupação de corrigir um discurso dito pela criança, quando este estava errado e logo a seguir ela tinha de repetir a frase, mas desta vez, de forma correta.

Conforme Mata (2006), as vivências do quotidiano, facultam às crianças uma utilização, cada vez mais adequada de frases simples e diversos tipos de frase, que promovem a construção de um código cada vez mais elaborado.

É de salientar, que o grupo de crianças tinha idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos de idade e na minha opinião as crianças nestas idades devem ter tempo verdadeiramente útil e produtivo para brincarem, para partilharem, terem autonomia na resolução de conflitos entre eles, mas todos estes momentos de brincadeira e explorações devem ter sempre como objetivo o desenvolvimento pessoal e social das crianças.

Estes mesmos momentos de brincadeiras e atividades lúdicas devem servir para ajudar as crianças a crescer e a desenvolver as suas competências sociais, que possibilitam que estas estejam preparadas e disponíveis para aprender a contar, recontar, ler e escrever.

Na educação pré-escolar não deve existir uma infantilização na forma de comunicar com as crianças: não é por estas ainda serem pequenas que devemos tornar a língua infantil e incorreta.



Como anteriormente referido, a leitura e a escrita emergentes foram experiências que estiveram sempre presentes ao longo de todo o percurso de estágio. Os métodos utilizados pela educadora para despertar interesse nas crianças para este domínio, revelaram-se deveras eficazes, pois conseguia despertar o interesse de crianças menos interessadas.

O papel do educador/a é fundamental para desenvolver e estimular o interesse das crianças pela escrita, mas os pais/encarregados de educação têm este mesmo papel, devendo, desde cedo, utilizar palavras e expressões simples, proporcionar contato com diferentes formas de textos e imagens, aumentando desta forma a capacidade de descrição do que a criança vê e desenvolve a sua capacidade de expressão de forma a ser entendida pelos outros.

A literacia deve ser trabalhada e desenvolvida desde a primeira infância, em conjunto entre pais e educadores, só desta forma é que este domínio é desenvolvido de maneira consistente e coerente, na medida em que ambos trabalham com o mesmo objetivo e possibilitam as melhores ferramentas para as novas aprendizagens e perceção da escrita.

## **SECÇÃO B - ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**



## **1- Os trabalhos de casa e a sua constante polémica**

Os trabalhos de casa, trabalhos para casa, deveres de casa, trabalhos da escola ou exercícios para casa são algumas das nomenclaturas para a sigla TPC. Este conceito esteve presente, ao longo de todo o meu percurso de estágio, como uma prática utilizada regularmente.

Ao presenciar as reações e comentários, que as crianças replicavam, despertaram o interesse de compreender até que ponto é que os TPC são vantajosos para os alunos e de que forma influenciam os encarregados de educação.

Ao iniciar a pesquisa e investigação sobre este tema, percebi que esta temática é “fonte de uma polémica que causa grandes inquietações entre pais, professores e outros agentes educativos, representam para as crianças uma perda irreparável do tempo da infância, um tempo que deveria ser para brincar” (Araújo, 2006, p.11). Esta polémica estende-se também entre opositores e apoiantes, tornando-se um tema inesgotável que leva, conforme Perrenoud (1995, citado por Simões, 2006, p.85) a um diálogo de “surdos”.

A prática dos TPC tem uma longa e forte tradição escolar, (Cooper, 1986, citado por Rebelo e Correia, 1999) segundo alguns estudos sobre a prática pedagógica, já existem há pelo menos 65 anos. Em todos os sistemas escolares existe a presença dos trabalhos de casa como um elemento importante do processo ensino-aprendizagem dos alunos.

De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico, a criança tem a incumbência de desenvolver competências gerais e específicas em quatro áreas curriculares e é neste sentido que os TPC cooperam, para que esta pratique os conhecimentos adquirido nas aulas com o objetivo de consolidar as suas aprendizagens.

Keith (1986) e mais tarde Cooper (1989), citados por Rebelo e Correia, (1999, p.19) defendem uma definição de TPC muito próxima. Estes dois autores consideram os trabalhos de casa um "trabalho académico prescrito na escola, pelo professor, e que deve ser completado pelos alunos fora da escola, em horário extra lectivo". Contudo o último autor acrescenta que “os estudantes devem ter opção de realizar as tarefas de

TPC durante outros tempos, tal como em salas de estudo, bibliotecas, ou durante as horas subsequentes às aulas, na escola”.

Neste sentido, sem a orientação direta do professor durante a sua realização das tarefas, estas atividades são criadas com o intuito de rever, fixar e consolidar conteúdos e aprendizagens, desenvolvendo a autonomia dos alunos e criação dos seus próprios hábitos de estudo. Assim sendo, Simões (2006 p.85) afirma que, para aprender, ouvir não é o suficiente, é preciso praticar e, desta forma, os trabalhos para casa “servem precisamente para reforçar, pela prática individual, aquilo que é aprendido na escola”.

Para Araújo (2009) os trabalhos de casa são um aspeto profundamente aliado às rotinas da sala de aula, pois assim que “acaba a aula, marcam-se os TPC! É impensável não o fazer. Não se concebe a escola sem os TPC” (p.63).

Em contrapartida, Melancia e Arsénio (1998 p.41) não consideram os TPC como componente basilar na vida escolar dos alunos, mas concordam que a sua presença pode levar ao desenvolvimento de hábitos de estudo, de pesquisa e registo. Deste modo, ressalvam a sua utilização se estes respeitarem determinados princípios, como: dar “prazer; a quantidade não seja símbolo de qualidade; estejam relacionados com matérias que os alunos dominam; não exijam muito tempo; tenham interesse; e que haja dias de folga”.

Goucha (1998) rejeita os trabalhos de casa, considerando-os uma ameaça à liberdade dos alunos e a sua realização bastante desagradável, pois não cedem tempo suficiente para as crianças poderem fazer e responder ao grande número de pedidos, visto que as crianças precisam de ter tempo todos os dias para brincar com os amigos, brincar com os seus brinquedos e praticar as suas atividades mais prazerosas.

Por seu lado, Perrenoud (1995 p.66) defende que “os trabalhos para casa, como o nome indica, devem fazer-se fora da aula, mas são aí preparados e controlados; é suposto que prolonguem ou preparem diretamente o trabalho feito na escola”.

A partir deste pensamento, o referido autor define três etapas: 1) o momento da prescrição do TPC; 2) o momento da sua realização e 3) o momento de controlo, de correção ou de articulação com a aula e durante a aula. Assim, o TPC deixa de ser apenas um indicador do que foi lecionado na aula anterior e passa a ser também uma consciencialização por parte do professor, para o trabalho que deve ser desenvolvido na

aula e serve ainda como instrumento de feedback para os alunos relativamente aos trabalhos realizados.

Além destes momentos que caracterizam os trabalhos de casa, também é importante mencionar as principais funções destas atividades fora da aula. Recorrendo a Epstein (1988, citado por Rebelo e Correia, 1999, p.22) enumeram-se sete funções dos TPC:

- 1) A prática (melhorar a velocidade de trabalho e o apoio nas tarefas);
- 2) A participação (incitar o envolvimento dos alunos nas tarefas escolares);
- 3) O desenvolvimento pessoal (fomentar o sentido de responsabilidade dos alunos e a coordenação temporal das tarefas);
- 4) A relação pais/alunos (reforçar a comunicação entre pais e alunos e as suas perspetivas sobre a escola);
- 5) A orientação (promover diretivas administrativas sobre os TPC);
- 6) As relações públicas (informar os pais sobre as atividades da escola);
- 7) O castigo (lembrar aos estudantes os seus deveres e comportamentos académicos).

Como podemos verificar, existe uma grande polémica e controvérsia em torno dos TPC, alguns autores consideram que podem trazer vantagens aos estudantes enquanto outros defendem que podem trazer efeitos negativos.

Perrenoud (1995) menciona que o tempo de trabalho em casa deve ser aproveitado para trabalhar bem, trabalhar na realização de projetos, para responder a dificuldades, pode ainda apoiar os alunos no seu ofício de estudante, em que têm de aprender a trabalhar em casa assumindo responsabilidades, autonomia e liberdade no seu trabalho. Todo este trabalho deve ser executado de forma autónoma, mas com supervisão e auxílio de um adulto quando necessário, contudo este apoio deve ser sempre feito de forma disciplinada para não ser excessiva.

*Trabalhar bem consiste, então em: fazer os trabalhos de casa, sem os copiar de outrem nem pedir ajuda, para lá de um limite razoável, pelos pais ou por um colega; organizar-se ao longo da semana, para repartir o esforço e cumprir prazos; fazer total e*

*correctamente o seu trabalho; cuidar da apresentação e da ortografia; e submeter-se com sucesso ao controlo sistemático ou episódico dos trabalhos de casa, quer se trate da correcção dos exercícios ou de pequenos controlos sem notas (Perrenoud, 1995, p.66).*

Para um grande número de estudantes, os TPC são considerados como uma “rotina: abrem a pasta, tiram os cadernos, os livros e os lápis, fazem o que o professor mandou, fecham o caderno e voltam a guardar” (Araújo, 2009, p.60). Alguns veem essas atividades de forma engraçada e descontraída, porque cantam, conversam com os colegas e riem. Em contrapartida, outros encaram como um momento de obrigatoriedade, com ar penoso, esta reação é mais frequente em crianças que revelam maiores dificuldades.

Os estudantes com maiores dificuldades acabam, frequentemente, por ser auxiliados pelos seus familiares ou pelos profissionais de Centros de Estudo (ATL). Contudo, “os TPC não devem ser feitos pelos pais ou em centros especializados de apoio ao aluno” (Asseiro, 2005, p.92), pois é compromisso dos filhos e estudantes e “devem servir, sobretudo, para interagir com os pais sobre o que estão a aprender na escola” (ibidem). Este envolvimento dos pais e familiares próximos, na resolução dos trabalhos de casa é muito importante, pois podem encorajar, orientar, escutar e premiar.

Alguns professores pedem aos pais que não ajudem os filhos, no sentido em que lhes deem as respostas e muitas vezes os podem induzir em erro (Araújo, 2009). Em contrapartida, solicitam aos pais que criem as condições necessárias para que os estudantes cumpram as suas tarefas e estudar. A ajuda deve ser controlada porque “Ao ajudarem as crianças a completar o trabalho para que elas não fiquem angustiadas por não saberem, acabam por afastar a possibilidade de o professor, no dia seguinte, voltar a explicar e conseguir aperceber-se de que as crianças não aprenderam” (Araújo, 2009, p.70).

Na minha PES, pude averiguar que a orientadora cooperante, apesar de determinar diariamente trabalhos de casa, tinha uma preocupação de diversificá-los, de forma a desenvolver uma melhor assimilação de conteúdos dos seus alunos e de incentivar o relacionamento e a intervenção dos pais/encarregados de educação.

Resumindo, com a experiência vivenciada na PES, e através desta investigação, considero que os TPC são um benefício para a consolidação de conteúdos, revelar dúvidas e erros individuais de maneira a encontrar estratégias para os superar. Estas tarefas servem também para valorização dos progressos conquistados pelos alunos.

Termino com uma citação de Meirieu (1998), que resume a minha posição em relação a esta polémica:

*Os trabalhos de casa são sempre necessários; poderão ser, sem dúvida, menos numerosos, mais objetivos, mais acessíveis, mas é necessário que haja alguns para desenvolver nos alunos a autonomia e a responsabilidade, bem como o sentido de organização, o interesse em aprofundar os seus conhecimentos e o gosto pelo trabalho pessoal (p.14).*





## **2- Perturbação de hiperatividade e défice de atenção na sala de aula e sua influência nas aprendizagens**

A perturbação da hiperatividade com défice de atenção (PHDA) surgiu no meu percurso de estágio, quando a professora partilhou a existência de uma criança sinalizada com esta problemática. Portanto, era-nos exigido a adoção de estratégias e conhecimento da mesma.

A PHDA, segundo Correia, (2008, p.47) insere-se nas Necessidades Educativas Especiais como sendo um problema de doença, desta forma é fundamental termos consciência que as crianças hiperativas não fazem de propósito para terem as suas reações, assim como não são mal-educadas. Por vezes, as suas atitudes podem ser consideradas e comparadas à indisciplina.

A Associação Americana de Psiquiatria classifica a PHDA como sendo uma perturbação neuro-comportamental descrita pela persistente dificuldade em manter a atenção assim como controlar o excesso de impulsividade-hiperatividade. Esta perturbação condiciona a vida das crianças a diversos níveis da sua vida quotidiana, pessoal, social, familiar e escolar

Ao longo do crescimento, as crianças demonstram pequenos sintomas indicativos de que o seu comportamento não é o mais comum e acertado (Cruz, 2008). Até aos três anos de idade, esta perturbação pode manifestar-se através de distúrbios alimentares, de sono e agitação. Mais tarde, até aos seis anos, surge uma maior agressividade e a dificuldade de relacionamento agrava-se. A partir do 1.º CEB a impulsividade torna-se, por vezes, quase incontrolável. Nesta etapa da vida escolar as amizades tornam-se conflituosas.

Os sintomas anteriormente enunciados não ocorrem obrigatoriamente em todas as crianças e de forma igual.

Mesmo já estando informada da situação da criança em questão, pude verificar que esta, independentemente dos contextos educativos, demonstrava ter diversas dificuldades em controlar as suas manifestações desmedidas, como as suas intervenções inapropriadas e a circulação contínua pela sala de aula, mesmo durante o tempo de trabalho.

A criança tinha pequenos comportamentos que, dependendo da nossa reação, poderiam gerar por parte dela uma resposta mais negativa. Esses comportamentos poderiam ter continuidade acabando por perturbar o bom funcionamento da aula. Muitas vezes, repetia constantemente em voz alta de forma a intervir inapropriadamente frases como: *“Onde está o meu lápis?”*; *“Não consigo ver! Podes sair da frente?”*; *“Eu não tive culpa!”*; *“Não sei fazer”*.

Sempre que possível, deve-se prever e prevenir qualquer tipo de reações que possam existir, usando vigilância redobrada e prestando atenção a todos os momentos e etapas que a criança vai ultrapassando nas suas atitudes, para podermos reagir atempadamente, evitando situações mais gravosas e injustas para as outras crianças, como a perturbação do decorrer da aula (Sanches 1996, p.63).

No caso que presenciei, no contexto de PES, eram visíveis os constantes movimentos impulsivos e excessivos, a recorrente circulação pela sala de aula, mesmo quando chamada à atenção assim que se levantava do seu lugar, a criança não cumpria a ordem e tinha de terminar o seu percurso. Os objetos de trabalho eram usados como brinquedos ou estragados.

As dificuldades de concentração eram bastantes, tudo servia como distração na maior parte do tempo não prestava atenção ao seu redor. As suas tarefas e atividades, muitas vezes não eram concluídas

Nas partilhas em grupo, este caso de PHDA revelava ter bastantes conhecimentos sobre determinados conteúdos, mas tornava-se difícil de gerir e controlar, por querer falar sempre em primeiro lugar, não esperando pela sua vez. Ainda, respondia precipitadamente e proferia com demasiada rapidez as suas palavras, o que levava a que se esquecesse do que queria partilhar e dispersar-se no tema o que tornava o seu discurso de difícil perceção. Contudo, apresentava ideias muito criativas e inventava soluções para tudo.

Segundo Cruz (2008), a impulsividade pode ocorrer como comportamental ou cognitiva. As crianças com impulsividade reagem antes de pensar nas escolhas que podem tomar ou refletir sobre as consequências do seu comportamento e atitudes.

Estas reações e comportamentos acabam por comprometer a reputação desta criança perante o grupo, o que vai ao encontro de Masters e Furman (1981, citado por

Lopes, 2006) “o modo como cada criança estabelece a sua reputação social dentro do grupo depende não só da essência das suas interações mas também da forma como essas interações são expostas aos elementos do grupo”.

Os comportamentos de uma criança com PDHA se não forem bem geridos pelo/a professor/a, podem influenciar a mudança de toda a turma, onde se principia uma ligação de todos, surgindo uma teia em que esta mudança de comportamento “é superior à vontade de cada um e explica também que os alunos “bem comportados” em anos ou turmas diferentes venham a revelar, agora, alteração do seu comportamento” (Amado, 2000, p.305).

O papel do/a professor/a nesta situação deve passar, num primeiro momento, por procurar junto dos pais e familiares perceber todo o historial da PDHA da criança, as atitudes que esta pode ter quando contrariada ou confrontada com frustrações.

A partilha de informação entre pais e professores é fundamental para a melhor gestão e apoio do aluno, para isso, os pais/encarregados de educação têm de ser extremamente verdadeiros com o/a professor/a e revelar a existência de quaisquer problemas que possam existir no núcleo familiar ou problemas relativos à criança com PDHA. Segundo Lopes, (2006, P.82) “em geral os seus lares tendem a ser marcados pela discórdia conjugal e pela rutura familiar, monoparentalidade ou presença de diversos “pais”, destas situações surge também a elevada carência afetiva”.

Em relação à possível existência deste problemas familiares, o/a professor/a apenas pode acompanhar de perto a criança e se existir a necessidade de a referenciar por alguma negligência grave deve fazê-lo, mas não existe muito mais a fazer neste campo.

A nível escolar, o professor/a pode adotar diversas estratégias. Em primeiro lugar deve prevenir qualquer problema, orientando a ação do aluno e promovendo o ensino eficaz, atraente e cativante (Amado, 2000, p.161). A imposição e conhecimento por parte de todos de regras que não podem ser quebradas por nenhum e por qualquer razão facilitam a regulação e controlo da turma e do aluno referenciado.

De acordo com Cruz (2008), as crianças hiperativas demonstram clara desatenção, comparativamente com as outras da mesma faixa etária. Tanto que é essencial, mais uma vez, a observação das especificidades educativas dos alunos de

maneira a planificar e desenvolver uma intervenção que vá ao encontro das dificuldades das mesmas.

Segundo Descombe (1985, citado por Amado, 2000) existem estratégias que um professor pode adotar para que as suas regras sejam respeitadas e que a sua credibilidade não seja diminuta.

No caso da minha PES durante a fase de intervenção, a estratégia mais utilizada era recorrer à afetividade, estabelecendo uma maior proximidade com a criança em questão. Outra estratégia estabelecida foi a colocação do dedo no ar para poder participar ou levantar-se do lugar e aguardar pela sua vez. Sempre que a criança recorria a esta última estratégia, o tempo de resposta por parte das estagiárias era o mais curto possível, no sentido de reduzir o aumento da ansiedade.

Com toda a experiência vivida durante a intervenção pedagógica e com o aprofundamento e recolha de informação sobre a PDHA, compreende-se que a melhor maneira de agir com crianças hiperativas, impulsivas, com dificuldades de atenção e agitação motora, não é contrariar os seus impulsos mas sim, conquistá-las através da afetividade, da realização de intervenções individualizadas, com recurso a atividades cativantes e motivadoras.

## **SECÇÃO C - INVESTIGAÇÃO: ABORDAGEM MOSAICO**



## **1- Abordagem de Mosaico**

Nesta secção é apresentado o estudo investigativo, realizado no âmbito da unidade curricular de Seminário Interdisciplinar I, do 2.º semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este estudo centrou-se nas perspetivas que as crianças da EPE têm sobre o seu Jardim de Infância. Para desenvolver o estudo foi utilizada a metodologia “Abordagem de Mosaico” (Clark e Moss, 2011).

### **1.1- Contextualização**

A Abordagem de Mosaico foi influenciada por trabalhos desenvolvidos em comunidades rurais, mais pobres e pequenas, com o objetivo de que estas pudessem ter um poder e voz ativa na vida e nas mudanças das suas comunidades.

A criança, nesta abordagem é considerada o principal ator em todo o seu desenvolvimento, sendo dada uma importância primordial à sua vontade, opiniões e a sua voz é escutada como o ponto de partida para todo o trabalho.

A documentação pedagógica de Carlina Rinaldi, que foi desenvolvida nos JI da cidade de Reggio Emilia no norte de Itália, constitui também uma base para esta metodologia.

De acordo com Oliveira-Formosinho e Gambôa (2011, p.19) “a criação de espaços e tempos pedagógicos onde a ética das relações e interações permite desenvolver atividades e projetos que, porque valorizam a experiência, os saberes e as culturas das crianças em diálogo como os saberes e as culturas dos adultos, permitem às crianças conviver, conhecer, significar, criar”, e é nesta criação conjunta entre criança e adulto, nesta partilha e envolvimento da criança no seu contexto educativo que se sustenta a metodologia de Clark e Moss.

Para Clark e Moss (2011) existem quatro princípios essenciais nesta abordagem, que passam pelas crianças serem especialistas da sua própria vida, sendo detentoras de direitos, hábeis comunicadoras, e fabricantes de significado. Desta maneira, a criança



tem o papel primordial nas comunicações das suas experiências e vivências e o papel do adulto é saber escutá-la e orientá-la.

A Abordagem de Mosaico assenta em cinco características, que a definem como uma abordagem **participativa**, em que as crianças são especialistas e agentes na sua própria vida; **adaptável**, por possibilitar uma adaptação dos métodos de escuta ao contexto e ao grupo de crianças; um **multi-método**, não se restringe apenas à linguagem verbal da criança, reconhece e valoriza todos os métodos de comunicação verbal e não-verbal; **reflexiva**, por incluir todos os participantes no estudo, crianças, educadores, pais e auxiliares nos processos de reflexão dos significados recolhidos e por fim é **incorporada na prática**, podendo ser integrada na prática educativa do grupo no qual a criança se integra e não ser uma investigação paralela ao quotidiano da criança.

Esta abordagem realiza-se através da utilização de oito métodos criativos, que podem ser selecionados, não sendo obrigatória a utilização de todos.

A utilização de **máquinas fotográficas** é uma ferramenta que permite às crianças documentar o que para elas é mais relevante e significativo na temática a ser explorada. Os **circuitos ou tours** são o caminho de exploração realizado pelas crianças, onde elas são os próprios guias e realizam os seus registos através de fotografias; nos desenhos e **mapas**, outro método importante, podem já constar os primeiros dados recolhidos através dos desenhos, fotografias e comentários escritos. As **reuniões** surgem de forma informal, o adulto deve focar a sua atenção em ouvir as crianças de uma forma sensível e flexível. O método mais utilizado em crianças pré-verbais, com idades inferiores a dois anos de idade são as **dramatizações**, neste método podem ser introduzidas figuras do jogo ou outros instrumentos que permitam às crianças expressarem-se de outra forma. A **observação e documentação** através de todos os registos e dos comentários recolhidos, ao longo do estudo, dão a oportunidade ao adulto de compreender as crianças. A **conversa** com as crianças, pais/encarregados de educação e auxiliares é um dos métodos utilizados na abordagem de mosaico que procura sempre conhecer a perspetiva das crianças.

Por último, surge a **manta mágica** que proporciona às crianças a observação e reflexão sobre os momentos mais marcantes durante toda a investigação, podendo alargar a discussão entre o grande grupo.

Estes oito métodos são passíveis de serem adaptados pelo investigador, ao grupo de participantes da investigação.

No desenvolvimento da abordagem de mosaico estruturam-se três fases: fase 1) recolha de documentação; fase 2) reunião e reflexão da informação; e fase 3) decisão e alteração.

Na fase 1, é recolhida e reunida a informação dirigida pelas crianças e as suas perspetivas, uma vez que nesta abordagem as crianças são o principal ator desta investigação. Nesta fase são utilizados diversos métodos, nomeadamente as câmaras, conversas/entrevistas, mapas, entre outros já referidos. Nas entrevistas é necessário ter consciência que estas devem ser curtas, abertas e estruturadas, de forma a ir ao encontro do ponto de vista da criança sobre a sua realidade.

Na fase 2, é agrupada toda a informação para refletir, interpretar e dialogar para triangular a informação e, se necessário, excluir material que não seja relevante para o estudo.

Na terceira e última fase, é utilizada a manta mágica, a partir da qual se realiza uma reflexão sobre o trabalho produzido, tomam-se decisões sobre possíveis mudanças no espaço, nas práticas e nas atitudes. Esta fase de mudança, por vezes pode não ser aplicável por não ser possível realizar as mudanças desejadas.

## **1.2- Definição da Problemática**

A metodologia de abordagem de mosaico foi aplicada no estudo realizado, no estágio em JI, em que tive a colaboração da minha colega de estágio. O nosso principal objetivo era dar voz às crianças, a partir da exploração do que pensavam e sentiam enquanto intervenientes da sua ação educativa.

Como anteriormente referido, as crianças e os seus interesses são a prioridade na investigação. Seguindo este princípio, o estudo desenvolveu-se a partir das questões centrais: *“O que mais gostas no Jardim de Infância?”* e *“Porque vens para o Jardim de Infância?”*.

Para o desenvolvimento da investigação e para nos focarmos na opinião das crianças, iniciávamos com uma pergunta simples sobre o que pensavam ou como se sentiam no JI.

No caso do meu grupo de estágio, não foi possível a participação dos pais/encarregados de educação, apenas contámos com a opinião e entrevistas das crianças, da educadora cooperante e da auxiliar de ação educativa.

### **1.3- Participantes**

No âmbito do estudo realizado foi pedido a cada par pedagógico que escolhesse duas crianças, sobre as quais iria incidir o tratamento de dados.

No nosso caso inicialmente conversámos com o grupo de crianças, para dar a conhecer o estudo que iria ser realizado sem revelar os métodos que poderiam ser utilizados, por nunca terem sido usados anteriormente com as crianças e porque gostaríamos que as crianças participassem no estudo pela experiência e não apenas pelos métodos utilizados.

Apresentado o estudo, a maioria do grupo demonstrou interesse em participar na abordagem de mosaico, mas ao longo do processo foram apresentando desinteresse, acabando por desistir e por deixarem as suas abordagens incompletas.

Do grupo de crianças que tínhamos a desenvolver o estudo, seleccionámos duas crianças com características diferentes para focarmos a nossa investigação. Ou seja, o nosso objetivo principal foi perceber e retirar conclusões, apenas dessas duas crianças

A criança M, caracterizava-se por ser bastante extrovertida, comunicativa, participativa e dinâmica, a criança V, era o oposto, tendo ainda bastantes dificuldades em comunicar perante o grupo, quando solicitada.

Os métodos que salientámos para a recolha de dados foram as entrevistas informais, que ocorriam durante as tarefas nas áreas mais lúdicas, as conversas que surgiam em diversos momentos de forma inesperada, muitas vezes sem serem

programadas, os percursos e os mapas realizados em dias planeados e a utilização de máquinas fotográficas.

É de salientar que no meu grupo de estágio não foi possível conversar e fazer entrevistas aos pais/encarregados de educação das crianças, o que acabou por nos dificultar a triangulação de dados.

#### **1.4- Instrumentos e Técnicas de Recolha de Dados**

Na implementação da abordagem de mosaico não nos foi possível desenvolver todos os instrumentos e técnicas que caracterizam este multi-método. No decorrer da abordagem, devido à falta de disponibilidade e desinteresse que foi surgindo pela parte do grupo e da instituição, os instrumentos e técnicas tiveram de ser bastante reduzidos e cingimo-nos apenas àqueles que observámos que resultavam melhor.

Sumariamente, as técnicas que utilizámos foram as conversas; entrevistas informais que foram pensadas e preparadas previamente, sempre tendo em conta que estas teriam de ser flexíveis; os percursos; mapas e desenhos; fotografias; conferências; e a formação da manta mágica.

#### **1.5- Implementação do estudo investigativo**

A fase de implementação da abordagem de mosaico começou com um diálogo com todo o grupo de crianças e com a educadora cooperante. Através deste o grupo foi questionado sobre a sua participação ou não, respeitando a vontade de cada criança.

Desde logo, percebemos que 18 crianças estavam interessadas em participar. Destas começamos por seleccionar quais poderiam ser o nosso par de participantes.

A partir desta fase, foi necessário dar destaque à planificação, da nossa parte (estagiárias), com o intuito de integrar a abordagem numa atividade incorporada na prática educativa.

Para iniciarmos a abordagem, elaboramos um conjunto de questões simples e diretas para apresentarmos às crianças participantes, à educadora e à auxiliar.

Com as planificações informais, (chamo-as desta forma porque não foram escritas e apresentadas de forma formal), surgiram as entrevistas informais, onde a escuta das crianças era o nosso principal interesse (Apêndice 10).

Os percursos e construção dos mapas foram realizados em pequenos grupos, para podermos estar atentas às reações de cada criança e para a circulação no JI ser mais prática e silenciosa. No fim dos percursos, com a recolha de fotografias foi necessário haver uma pequena reunião com cada criança, para fazer uma seleção das fotografias mais relevantes para ela e preparar a construção dos mapas e da manta mágica.

Todo o trabalho foi apresentado ao grupo para dar conhecimento do que estava a ser realizado, terminando a fase de investigação com as conversas individuais com a educadora e com a auxiliar.

Em momentos pontuais surgiram as entrevistas informais, o grupo foi sendo entrevistado sobre as suas perceções acerca do JI e o que gostariam que fosse diferente ou que gostariam de mudar. As crianças tinham de ser os primeiros a ser entrevistados, uma vez que eles são os principais sujeitos, os “*experts*”, neste lugar.

Numa segunda etapa foi necessário formar pequenos grupos para podermos iniciar os percursos pelo JI. Durante estes percursos, as crianças tiveram a possibilidade de tirar fotografias aos espaços e objetos que para si eram mais representativos, os que gostavam mais e menos. Enquanto não era possível tirarem as suas fotografias, alguns elementos do grupo iam construindo os seus mapas. Nestes mesmos mapas, as crianças assinalavam o que mais gostavam e o que menos gostavam, em cada espaço da instituição.

De seguida, houve a necessidade de reunir com cada participante, para que este pudesse selecionar de todas as fotografias aquelas que realmente eram significativas para ele e em cada imagem escrever a sua descrição, com a finalidade de se juntar aos mapas.

No desenvolvimento da nossa investigação, as conversas com a educadora e com a auxiliar foram surgindo de forma informal e assim recolhemos as suas opiniões sobre as crianças.

Com todo o material recolhido e compilado, construímos e expusemos a manta mágica, que continha toda a informação de todos os participantes que cooperaram de forma completa na investigação.

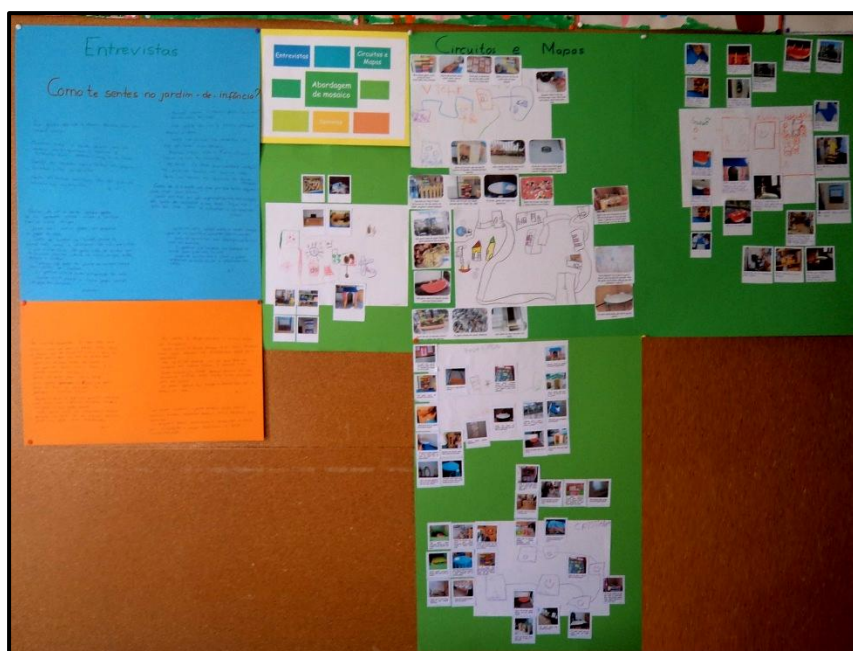


Ilustração 1: Manta Mágica

## 1.6- Apresentação e interpretação dos dados








Este estudo tem como principal objetivo dar voz às crianças, através da qual foi feita uma reflexão aprofundada sobre o que as crianças participantes no estudo pensavam e sentiam acerca do JI e as suas vivências nele.

Para desenvolver o estudo sobre as perceções e opiniões em relação ao contexto e ambiente educativo, começamos por questionar o grupo de participantes e de uma forma mais individualizada e rigorosa o par selecionado, sobre aspetos mais específicos e essenciais para entendermos como se sentiam na instituição.

A manta mágica, apresentada a todo o grupo, continha toda a recolha de informação de todas as crianças que participaram no estudo.

Para o estudo exploratório, focamo-nos apenas nas duas crianças, M e V, de forma mais individualizada. De seguida, apresento as suas fotografias com respetivas descrições e os mapas.

É de salientar que as duas crianças seleccionadas fizeram o percurso e respetivo mapa em momentos diferentes.

Participantes Categorias	Gosto		“Não gosto”	
	M	V	M	V
Sala Polivalente	<p>“À tarde gosto de fazer aqui desenhos.”</p> 	<p>“Adoro brincar ao faz de conta com os meus amigos.”</p> 		
Quintal		<p>“Gosto de brincar aqui porque há muitos brinquedos. Costumo brincar sozinho.”</p>  <p>“Gosto deste espaço porque me faz lembrar a minha casa.”</p> 	<p>“Não gosto deste brinquedo porque acho que é para bebés.”</p> 	<p>“Antes de o cesto estar estragado eu tentava jogar basquete. Quando acertava, dizia: - Cesto!”</p> 
Sala das Educadoras			<p>“Este desenho fui eu que fiz para a G., está na sala dos grandes. Mas não gosto muito desta sala porque não podemos ir para lá.”</p> 	










Refeitório	<p><i>“Eu como nesta mesa, por isso é que eu gosto.”</i></p> 			
Sala dos 2anos	<p><i>“Quis tirar esta fotografia à sala dos azuis porque é a sala do meu mano. E quando eu tinha 2 anos brincava aqui nos faz de conta.”</i></p> 	<p><i>“Quando tinha 2 anos eu brincava aqui, e por isso é que esta sala é importante para mim.”</i></p> 		
Sala do Grupo	<p><i>“Adoro brincar no faz de conta com os meus amigos.”</i></p> 	<p><i>“Gosto de brincar na área de matemática.”</i></p> 		<p><i>“Não gosto muito da área do recorte.”</i></p> 
Corredor	<p><i>“Gosto muito do sistema solar, que está aqui no corredor, porque eu fiz uma estrelinha.”</i></p> 			

Tabela 1: Fotografias e respetivos comentários das crianças M e V

Ao longo do percurso, a criança M mostrou um grande interesse em reproduzir os seus desenhos à medida que explorávamos um novo espaço, mostrando a sua destreza e autonomia na resolução de novos desafios.

Terminados os seus desenhos, em cada espaço fotografava o que mais gostava e o que menos gostava, dando origem ao mapa. Este foi complementado pelos comentários e razões que a criança ia expressando, ao longo do percurso e que nós registámos.



**Ilustração 2: Mapa com fotografias da criança M**

A outra criança que seleccionamos para este estudo, V, demonstrou não ser capaz de tomar iniciativa de começar a fazer os seus desenhos, sentiu necessidades de seguir M, que demonstra ter mais autonomia.

V, ao ouvir a outra criança a partilhar com o grupo o que tinha feito e a forma como se tinha processada toda a atividade, decidiu proceder de forma igual, mais uma vez mostrou dificuldades em tomar decisões individuais e ter autonomia na resolução de desafios.

A criança V desenhava em primeiro lugar cada espaço e de seguida fotografava o que para si era mais importante. Assim, construiu o seu mapa com desenhos e fotografias, que foi complementado com os comentários e razões que expressou, ao longo do percurso.

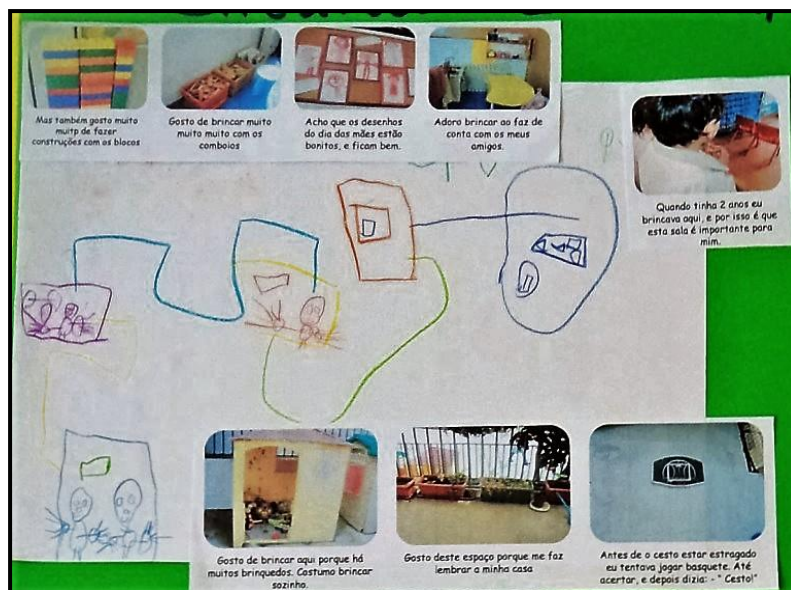


Ilustração 3: Mapa com fotografias da criança V

Relativamente à dupla selecionada a análise dos materiais recolhidos e todos os dados obtidos através dos mapas, conversas e fotografias destas duas crianças, ambas se sentem bastante bem no JI, ao longo do estudo foram sempre recordando momentos passados em anos anteriores com bastante entusiasmo.

A criança V, como é possível verificar na *Tabela 4: Fotografias e respetivos comentários das crianças M e V*, menciona que no quintal gosta bastante de um espaço específico, situado numa varanda, por esta lhe fazer lembrar a sua casa. Esta afirmação revela que este espaço lhe transmite segurança, um ambiente familiar e acolhedor.

Através da análise da tabela, anteriormente referida, e das entrevistas informais (Apêndice 10), conseguimos perceber que estas crianças são bastante distintas em diversos níveis, uma revela particular interesse pelo espaço exterior (V), mostrando mesmo a sua tristeza por este não estar nas melhores condições, contrariamente, a outra criança apesar de gostar igualmente do espaço exterior (M), porque pode correr, os brinquedos disponíveis, para ela, já não lhe despertam interesse chegou mesmo a referir que “ – Estes brinquedos são para bebés.”; “ – Não gosto da baliza aqui, porque não gosto de jogar à bola”. Recolheu mais fotografias do que não gostava ou do que não lhe despertava interesse.

As entrevistas que recolhemos junto da educadora e da auxiliar, vieram confirmar o que as crianças nos disseram nas suas entrevista individuais. Ficou assim provado que as duas crianças gostavam de frequentar o JI, assim como de brincar com a

educadora. Ambas gostavam do faz de conta e de brincar na sala de atividades. As maiores diferenças surgem na comunicação dos seus registos ao grupo, enquanto M revela bastante interesse pela área do desenho e por contar histórias, V destaca a área da matemática como sendo a sua preferida e demonstra desconforto com atividades que estimulam a comunicação em grande grupo (Apêndice11).

No respeitante a relações interpessoais, a dupla escolhida refere gostar de frequentar o JI, pois gostam de brincar com os seus amigos e gostam de aprender com a educadora. Prova de que estas relações são importantes é a análise dos registos de presenças que mostra que M nunca faltou ao JI (durante o presente ano letivo), por vezes mesmo estando um pouco doente.

Ao longo de todo o estudo esteve sempre presente o entusiasmo e interesse das crianças em nos mostrarem o seu JI, afirmando sempre que aquele era o lugar delas, lugar onde se sentiam bem e felizes.

O uso de máquinas fotográficas despertou um interesse bastante particular e intenso. Era uma atividade nunca antes feita e muitos nunca tinham tido a oportunidade de utilizar e ver como funciona uma máquina fotográfica. Este trabalho foi executado de forma autónoma.

O elevado interesse e entusiasmo levou a que fossem recolhidas muitas fotografias que se revelaram não ter real interesse para o estudo e para a criança. Deste modo, surgiu a necessidade de selecionar as fotografias importantes de cada criança, não esquecendo, que esta seleção foi sempre em conjunto com a mesma e com a orientação do seu mapa do percurso percorrido.

Dos resultados obtidos e do que pude observar durante todo o desenvolvimento do estudo, verifiquei que as crianças se sentiram desmotivadas por sentirem que existia uma obrigação em fazer os registos através dos mapas, o que as acabava por fazer desistir, chegando mesmo a dizer “- Não quero fazer mais isto”.

Esta desmotivação e desistência, do meu ponto de vista, poderia ser também resultado da quantidade de trabalhos “obrigatório” que tinham de realizar e sentiam-se cansadas, um vez que, por serem finalistas, tinham diariamente a tarefa de elaborarem um desenho sobre um amigo, para mais tarde ser colocado na pasta de finalista.

Porém, conseguimos realizar as tarefas e utilizar vários métodos da abordagem de mosaico. Desta investigação retirámos algumas conclusões e pude verificar que desta forma de investigação a criança com mais dificuldades de comunicação, mais introvertida, conseguiu transmitir-nos o que sentia acerca do JI, terminando mesmo por se tornar mais desinibida e comunicativa, o que foi muito cativante de observar.

**SECÇÃO D - ARTICULAÇÃO: EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E O ENSINO  
DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**



## **Transição e articulação curricular entre a Educação Pré-escolar e o 1.º CEB**

A transição da criança entre dois ciclos, especialmente, entre a Educação Pré-escolar e o Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico é um tema bastante atual e debatido, por ser um período que inevitavelmente cria expetativas e ansiedades não só nas crianças que transitam, mas também naqueles que as acompanham e auxiliam, nomeadamente os pais/encarregados de educação e os profissionais de educação.

Segundo Castro e Rangel (2004), as crianças quando transitam do pré-escolar para o primeiro ciclo encaram o processo como uma passagem para o mundo dos mais “crescidos”, onde têm a oportunidade de aprender coisas novas e diferentes. Demonstram ter curiosidade e grande expetativa, mas ao mesmo tempo demonstram receio, possivelmente por terem de encarar situações novas. Os primeiros momentos vividos na escola são vivenciados com ansiedade e preocupação.

Para podermos falar de transição é de extrema importância conseguirmos perceber o significado deste conceito, apesar de haver diversas definições pode ser determinado como a mudança de estatuto, passagem de um nível para outro superior, pode então tornar-se num processo de articulação facilitador de adaptação, não precisando as crianças de se adaptar “bruscamente” a novos ambientes e contextos. Todas as definições descrevem a transição como uma mudança que exige adaptações e resiliência da pessoa em questão ao novo meio e hábitos.

A transição do pré-escolar para o 1.ºCEB é o momento em que a criança deixa o jardim-de-infância, como espaço conhecido e semanalmente frequentado, o/a educador/a como profissional e adulto de referência e determinados hábitos e rotinas instalados, quer pela instituição quer pelos profissionais de educação vão deixar de estar presente na sua vida.

Partindo do princípio de que este momento é um dos mais marcantes e mais relevantes na vida de qualquer um, é importante refletir um pouco sobre como ajudar as nossas crianças, como facilitar e como arranjar um elo de ligação entre a educação pré-escolar e o 1.ºCiclo do Ensino Básico.

Dinello nos anos 80 referia-se à educação como “um processo de aquisição de valores que se vão refletir sobretudo em competências pessoais”, por sua vez o ensino



“é um sistema organizado com o intuito de fazer passar um conjunto de conhecimentos que uma dada sociedade entende como essenciais num dado momento histórico” (Dinello, 1987, referido em Serra, 2004, p.76).

As OCEPE (ME, 1997, p.15) descrevem a educação pré-escolar como sendo a primeira etapa da educação básica no sistema de educação ao longo da vida de cada sujeito, completando a ação da família na educação com a qual deve sempre existir uma forte ligação de cooperação, favorecendo a formação e desenvolvimento equilibrado da criança, tendo como objetivo a inclusão na sociedade como ser livre, solidário e autónomo.

A educação pré-escolar é uma etapa decisiva na fase inicial da criança, na medida em que deve promover o seu desenvolvimento global, através de experiências atividades e aprendizagens verdadeiramente significativas que auxiliem cada criança a integrar-se num grupo que progressivamente será mais amplo. Poderá iniciar-se pelo grupo da sua sala de atividades, seguido do jardim-de-infância e consequentemente está preparada para se integrar na sociedade.

Relativamente ao Ensino Básico temos por base o documento Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo, homologado pelo Ministério de Educação no ano de 2004.

Este documento define o 1.º Ciclo do Ensino Básico como a etapa da escolaridade em que se realiza de maneira ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui por sua vez, decisivamente para aprofundar a democratização da sociedade numa perspetiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores de solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade (ME, 2004, p.11).

O papel do educador de infância aquando da entrada da criança na Educação Pré-Escolar e na transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico é articular:

*Articular - Cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória (...).*

*É também função do educador proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem de sucesso na fase seguinte competindo-lhe, em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1.º ciclo, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória (OCEPE, 1997, p.28, citadas por Serra, 2004).*

Não cabe somente ao educador a responsabilidade na articulação. O papel de ambos, educador e professor, é basilar para a existência de uma articulação curricular firme, verdadeira e completa para facilitar a adaptação da criança a uma nova experiência educativa.

O processo de articulação é um grande facilitador de adaptação, onde as crianças vão sendo acompanhadas e entendidas de maneira a não existir a necessidade de uma adaptação mais brusca à nova realidade.

Segundo vários autores existem algumas estratégias que permitem auxiliar a articulação e coadjuvar as práticas educativas entre o jardim-de-infância e a escola do 1.º ciclo. Estas estratégias partem da envolvimento entre docentes, pais e crianças na troca de informação; juntando a estas informações, um dossiê pessoal desta, com os seus registos pessoais que a acompanhe na sua transição; devem existir momentos de diálogo e interação, desenvolvimento de atividades conjuntas entre pré-escolar e 1.º CEB ao longo do ano letivo, sempre que possível; trabalho cooperativo e colaborativo; organização de pequenas visitas guiadas à escola do 1.º CEB; atividades conjuntas: as crianças que vão transitar devem descolar-se à escola do 1.º ciclo e participar nas atividades. Por parte dos docentes, deve existir tempo e espaço para uma discussão sobre problemática da articulação curricular para que os educadores e professores tomem conhecimento do trabalho desenvolvido e das aprendizagens adquiridas pelas crianças/alunos (Machado, 2007; Zabalza, 2004; Serra, 2004; Rodrigues, 2005; Vasconcelos, 2008).

A discussão e reflexão conjunta entre educadores e professores proporcionam uma melhor articulação entre os dois contextos educativos com impactos positivos no sucesso de aprendizagem das crianças. A evidência demonstra que o sucesso do aluno em grande parte é atribuído à educação pré-escolar (Rodrigues, 2005), salientando a

importância da ligação destes dois níveis de ensino e a cooperação entre pais, educadores, professores.

Educadores e professores têm de ter como princípio, que cada criança tem as suas características e “tem a sua própria história e é essa história e essa criança que temos de ter em conta” (Meirieu, 1998, p.34). Este princípio deve ser base na tomada de decisões e atitudes e não exclusivamente a faixa etária em que se encontra, na medida em que não é a idade cronológica que define o perfil e a maturidade da criança.

Logo, é necessário tomar uma atitude diferente perante cada criança. Se houver uma criança que apresenta maior dificuldade nesta transição o profissional deve ter maior análise, atenção e persistência, de maneira, a que ela perceba que é algo natural e que a escola se torna também num sítio seguro e de novas aprendizagens como o jardim-de-infância.

O/a professor/a surge relacionado/a, ao papel de investigar estratégias, adequá-las e consequentemente, facultar experiências significativas e diversificadas na transmissão de conhecimento e conteúdos para o desenvolvimento das competências de cada aluno.

A entrada na nova fase, a saída das crianças do pré-escolar e a sua entrada no 1.º CEB é também um momento marcante, de maior preocupação e ansiedade para os pais/encarregados de educação. Todos estes sentimentos devem-se em grande parte à preocupação da reação dos seus filhos/educandos perante as novas mudanças, a nova adaptação, as novas responsabilidades.

Para muitos pais/encarregados de educação, a referida transição é descrita como sendo a mudança das atividades lúdicas e mais livres para a rigidez, o trabalho e o cumprimento rígido de horários. Esquecendo-se um pouco, de que o pré-escolar teve como uma das suas finalidades a preparação para esta nova fase.

Simultaneamente surge a preocupação sobre os bons resultados e sobre o desempenho escolar dos seus filhos/educandos, levando-os muitas vezes a possuírem expectativas elevadas e acabam por esquecer que o seu filho/educando para além de aluno é acima de tudo uma criança. Para auxiliar os seus filhos, frequentemente são exigidas mais horas de trabalhos e atividades, tais como música, desporto, línguas, o que lhes retira o tempo de brincadeira e de serem crianças.

Para não prejudicarem os seus filhos, os pais têm o compromisso de adaptar as suas expectativas às pequenas conquistas e progressos dos seus filhos/educandos. Assim, como devem ter atenção com a sua ansiedade e preocupações, para que não as transmitam para as crianças.

Sucintamente, a transição da educação pré-escolar para o ensino do 1.º ciclo do ensino básico é uma fase marcante. Pode influenciar toda a vida escolar de uma criança. Sendo uma etapa fundamental para a criança e para os seus pais, que a veem crescer e sentem um orgulho incalculável ao presenciarem a evolução e crescimento do seu filho/educando.

Compete aos encarregados de educação, aos educadores e aos professores uma boa relação, comunicação e articulação curricular de forma a beneficiar a educação continua e o melhor desenvolvimento da criança. Este tem de ser o principal interesse de todos.



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



*A interacção é um processo de aprendizagem. As pessoas aprendem através de processos de interacção com os outros - as crianças aprendem na interacção com os pais e irmãos, com os colegas e professores. A interacção é também um conceito-chave na aprendizagem dos adultos. Assim a interacção é central no âmbito da formação (inicial) de professores, que deve ser conceptualizada como educação de (jovens) adultos” (Oliveira-Formosinho, 2002, p.121).*

Com o culminar deste percurso da minha vida académica tomo consciência que todas as aprendizagens realizadas são fruto de todas as interações que tive a oportunidade de vivenciar, quer com professores/as supervisores, quer com educadores/as e sobretudo, com as crianças/alunos com quem me cruzei ao longo de todos estes anos.

As práticas pedagógicas, segundo Vasconcelos (2009, p.25), “concretiza-se através de atividades diferenciadas ao longo do curso, em períodos de duração e responsabilização progressiva”. Nas práticas educativas que realizei, inicialmente tive a oportunidade de passar pela fase de observação e pela fase de intervenção/ação terminando na fase de intervenção individual.

Os dois estágios, em educação pré-escolar e em ensino do 1.ºCEB foram fulcrais para o desenvolvimento da minha formação pessoal e profissional.

Este desenvolvimento foi crescente. Na fase inicial a insegurança e o nervosismo estavam presentes devido ao desconhecimento quer dos grupos de trabalho (as crianças e o pessoal docente e não docente), quer do funcionamento interno das escolas, dos contextos sociais e culturais das escolas onde realizei as práticas pedagógicas. Mas com o tempo, experiência e aumento de confiança, estes receios dissiparam-se. A partir dessa mudança consegui aproveitar muito mais cada momento. Estes sentimentos existiram nos dois contextos.

As oportunidades de observação nos estágios revelaram-se fundamentais para o conhecimento da realidade, na qual me iria inserir e participar. Durante as duas diferentes fases, tanto em educação pré-escolar como no ensino do 1.º CEB, tive a



possibilidade de conhecer as rotinas, os hábitos, as práticas e as pessoas que constituem ambos os contextos.

A caracterização das instituições, só foi possível realizar, e de uma forma pormenorizada, através da consulta e análise dos respetivos documentos de autonomia e gestão. Através deste foi possível perceber a sua relevância na autonomia de cada instituição e a forma como se torna numa influência no processo educativo dos profissionais.

No que diz respeito à ligação com os pais e com a comunidade, as duas instituições valorizavam e fomentavam um espírito de partilha e entreajuda. Desta forma, foi possível partilhar alguns momentos de convivência, em datas festivas como o dia do pai, o dia da mãe, a festa de final de ano, a festa do Natal, entre outras.

A participação conjunta com a educadora/professora cooperante, não só nas atividades, mas salientando os momentos de planificação e de partilha de conhecimentos, assim como os seus métodos, foram um contributo crucial, de orientação, motivação e perceção do papel a desempenhar durante a minha intervenção. O apoio da educadora e da professora cooperante foi ainda determinante na integração, ajudando a conhecer o ambiente escolar e a comunidade circundante.

Em cada estágio encontrava diferentes grupos de crianças e respetivas equipas educativas, o que me proporcionou observar, refletir, adequar estratégias, adaptar e planificar para cada grupo, pensando em cada criança.

Contudo, não são apenas as crianças que obtêm novas aprendizagens. Eu, enquanto estagiária, estive em constante aprendizagem e em confronto com o que sabia e o que poderia vir a saber mais, para poder transmitir. Ou seja, tornamo-nos em aprendizes transportadores de sabedoria, porque aprendemos e transportamos esses saberes até ao outro.

Desta forma vou ao encontro de Sanches, (1996, p.31) que refere o facto de que “Hoje, talvez mais que outrora, o saber/o conhecimento tem de ser para a satisfação a uma necessidade, a um desejo, a um problema. Aprender por aprender caiu ou está a cair em desuso.”

Ao longo de todo o processo, em ambos os estágios tomei consciência de que nem tudo se encontrava explorado e consolidado, é necessária uma aquisição de novas

aprendizagens e conceitos e melhoria de outros já adquiridos. Uma melhoria a fazer ao longo da PES foi a elaboração de planificações, que em qualquer estágio é sempre alvo de alteração. Outra foram as estratégias a aplicar para conseguir manter a atenção do grupo/turma naquilo que está a ser falado e explicado. Esta tomada de consciência surgiu da necessidade de realizar um constante processo de reflexão, que permitisse um exercício contínuo e crítico ao meu desempenho, às minhas reações, atitudes, e conhecimentos.

Alarcão e Roldão (2008, p.30) defendem que a reflexão é considerada como promotora do conhecimento profissional, na medida em que implica o questionamento permanente de si mesmo e das práticas, passando assim, a funcionar como “um instrumento de autoavaliação reguladora do desempenho e gerador de novas questões”. Desta forma, a autorreflexão esteve muito presente nas duas PES, o que originou muitas vezes a necessidade de uma adaptação de novos métodos, novas formas de agir e de ultrapassar determinados problemas.

Na preparação das práticas pedagógicas em educação pré-escolar tive em conta a prévia preparação e execução de todas as atividades, procurando fazer pesquisa científica e pedagógica para que os meus conhecimentos fossem os mais corretos, de maneira a utilizar a melhor metodologia, terminologia e as melhores estratégias que mais se adequavam aos interesses, curiosidades e desejos das crianças, para estas se sentirem ouvidas, respeitadas e integradas em todas as atividades.

Nesta fase de pré-escolar consciencializei-me que muitas vezes nem sempre o que é planeado é executado, existindo imprevistos que têm que ser ultrapassados, sendo necessário arranjar soluções e alternativas para colmatar as falhas.

O facto de ter encontrado um modelo curricular que para mim era desconhecido, criou no início receios e a falta de confiança. Mais tarde percebi que este método é realmente vantajoso e de fácil adaptação e adoção, tornando-se numa das aprendizagens mais relevantes.

No que respeita ao 1.º CEB, verificou-se o mesmo, sendo que o leque de aprendizagens e áreas de conteúdo eram maiores e mais específicos. Todavia, para benefício dos alunos procurei, com o apoio da minha colega de estágio, planificar

sempre antecipadamente de maneira a poder aprofundar os meus conhecimentos sobre os conteúdos e a realizar materiais cativantes e dinâmicos.

No contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, comprovei que um bom professor deve procurar para além de ensinar, ser um modelo para os seus alunos, dentro e fora de sala de aula. E um dos seus principais objetivos deve ser criar motivação e as estratégias certas para os seus alunos, motivando o gosto e a curiosidade de saber mais e de para além do que está escrito nos manuais. Como Sanches (2001, p. 26) defende, “o manual escolar é um bom recurso, mas não o único a ser utilizado, não será de seguir à risca o que é proposto. É preciso saber recriar o manual”

Com estas vivências, considero que houve um crescimento pessoal e profissional ao longo do tempo, na medida em que erros iniciais e receios foram colmatados com o auxílio e cooperação da educadora e professora, fazendo com que o trabalho evoluísse de forma favorável tanto para mim como para as crianças.

Nos dois contextos a supervisão que Alarcão e Canha (2013) definem como um acompanhamento e monitorização das atividades realizadas por pessoas em formação, tendo um objetivo orientador e formativo, foi elementar na medida em que me auxiliou a melhorar as minhas intervenções e ações. A supervisão contribuiu também para a valorização e avaliação das minhas atuações, através das reflexões individuais e grupais em qualquer dos contextos de estágio, levando-me a desenvolver novas competências profissionais e a traçar gradualmente a minha prática profissional.

Concluindo, considero que todo o meu percurso foi positivo, consegui adquirir diversas aprendizagens e métodos de trabalho, assim como estratégias a aplicar perante algumas adversidades e problemas.

Todas estas interações e aprendizagens fizeram de mim uma melhor profissional e pessoa, uma vez que me achava incapaz, insegura e com estes estágios tornei-me numa pessoa diferente, confiante e percebo, agora, que consigo fazer tudo a que me proponho, sem nunca desistir. Procuro valorizar e melhorar, para poder futuramente usufruir de coisas boas com esta profissão.

*Há profissões que tudo têm de bom na perspectiva dos seus profissionais. Será que a nossa não tem nada de bom? Então porque não a valorizamos? A valorização tem de começar por*

*nós próprios para poder chegar aos outros. Não olhemos mais para nós como os últimos da escala, olhemos para as coisas boas que podemos usufruir com a nossa profissão (e são tantas...) e façamos sentir aos outros muita inveja de não serem professores (educadores) ... (Sanches, 2001, p.86).*



## Referências Bibliográficas

### A

- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional de professores*. Mangualde: Edições Pedago.
- Amado, J. (2000). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Editora ASA.
- American Psychiatric Association (2002). *DSM-IV-TR, Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Araújo, M. (2009). *Crianças Ocupadas*. Lisboa: Prime Books.
- Araújo, M. (2006). *Os trabalhos de casa no ATL*. Porto: Livpsic.
- Arcadinho, A.; Folque, A. & Leal da Costa, C. (2014). *Aprender a aprender a ser educadora/professora – Partilha de uma experiência vivida*.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Azevedo, Fernando J. F. 2013. *Clássicos da Literatura Infantil e Juvenil e a Educação Literária*. ed. 1, 1 vol. Guimarães: OperaOmnia.

### C

- Castro, T. G. & Rangel, M. (2004). Práticas Educativas en la Educación Infantil – Transversalidad y transiciones, *Infancia e Educação- Investigação e Práticas*, 6: 135-144.
- Clark, A. (2007). *Early childhood spaces - Involving young children and practitioners in the design process*. Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Clark, A.; Moss, P., & McQuail, S. (2003). *Exploring the Field of Listening to and Consulting with Young Children*. London: Department for Education and Skills.
- Clark, A.; Moss, P. (2011). *Listening to Young Children*. London: ncb.

Clark, A. & Moss, P. (2005). *Spaces to play, more listening to young children using the Mosaic approach*. London: National Children's Bureau.

Correia L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores* (2.ª ed.). Porto: Porto Editora.

Cruz, E. B. (2008). *Procedimentos de avaliação e intervenção em crianças com défice de atenção com hiperatividade*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

## D

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto *Aprova os perfis específicos de desempenho profissional de educador de infância e do professor do 1.º ciclo*”.

Decreto-Lei n.º 75, de 22 de abril. *Diário da República n.º 79 - I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

## E

Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes: uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

## F

Folque, M. (1999). *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. Lisboa: Escola Moderna.

Folque, M. A. (2012). *O aprender a aprender no Pré-escolar: o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a ciência e a Tecnologia.

## G

Goucha, L. (1998). A Escola e o Trabalho que ela dá aos Alunos. *Revista Escola Moderna*, n.º4, 5.ª série: 50-52.

## L

Lopes, J. (2006). *Competências sociais: aspectos comportamentais, emocionais e de aprendizagem*, Braga: Psiquilíbrios.

## M

- Machado, J. (2007). A Transição entre Níveis e Ambientes Educativos requer Continuidade e Coerência Pedagógica entre o Jardim e a Escola e entre os Respectivos Docentes. *Pátio – Educação Infantil*, Ano V, n.º 14, pp. 15-16.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L. (2006). *Literacia familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.
- Martins, M. & Niza I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Meirieu, P. (1998). *Os trabalhos de casa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Melancia, F. e Arsénio, P. (1998). Para quê os Trabalhos de Casa. *Revista Escola Moderna*, n.º4, 5.ª série: 40-49.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica; Lisboa.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

## N

- Niza, S. (1998). O Modelo curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & S. Niza, (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Formosinho, et.al (4ª ed.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. (pp. 123-142). Col. Infância. Porto: Porto Editora.

## O

- Oliveira-Formosinho, J. (2002). A interacção educativa na supervisão de educadores estagiários: um estudo longitudinal in J. Oliveira-Formosinho, (org.). A



*supervisão na Formação de Professores I – Da sala à Escola.* (pp.121-143).  
Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica* (1/22), 81-93.

Oliveira-Formosinho, J. & Lino D.(2005). *Os papéis das educadoras:As perspectivas das crianças.* Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (Org) (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação.* Porto: Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. & Gambôa, R. (2011). *Trabalho de projecto na pedagogia-em-participação.* Porto: Porto Editora.

## P

Parente, C. (2002). Observação: um percurso de formação, prática e reflexão in J. Oliveira-Formosinho, (org.) *A supervisão na Formação de Professores I – Da sala à Escola.* (pp.166-216). Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar.* Porto: Porto Editora.

## R

Ramos, A.; Lopes, K.; & Martins. (2012). *A Construção das Noções Espaço-Temporais na Educação Infantil: Situações Pedagógicas.* Comunicação apresentada na 4.<sup>a</sup> FIPE- Fórum Internacional de Pedagogia, Parnaíba-PI, Brasil.

Rebelo, J. A. S., & Correia, O. N. (1999). *O sentido dos deveres de casa.* Coimbra: Gráfica de Coimbra.

Rodrigues, M. I. (2005). Do Jardim de Infância à Escola: estudo longitudinal duma coorte de alunos, *Interações*, 1: 7-24.

## S

Sardinha, Maria G; Azevedo, Fernando J. F. (eds.) (2013). *Didática e Práticas. A Língua e a Educação Literária* ed. Guimarães: Opera Omnia.

- Sardinha, M., & Ferrinho, B. (2013). A voz e a vez dos textos de potencial receção infantil no Jardim de Infância. In F. Azevedo & M. Sardinha (orgs.), *Didática e Práticas. A Língua e a Educação Literária* (pp.129-166). Guimarães: Opera Omnia.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. (19996). *Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no quotidiano do professor*. Porto: Porto Editora.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e articulação curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. (Vol. 21). Porto: Porto Editora.
- Simões, M. (2006). *Relação Pais, Filhos, Professores e Trabalhos de Casa*. Editorial A Casa Encantada.
- Sim-Sim, I. ; Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Spodek, B. & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: ArtMed. (Trabalho original em inglês publicado em 1994).

## V

- Vasconcelos, T. (2008). Educação de Infância e Promoção da Coesão Social. In Relatório de Estudo - A educação das Crianças dos 0 aos 12 anos, Conselho Nacional de Educação, pp. 76-98. Disponível em [www.Cnedu.Pt/Files/Estudo.Pdf, a 12/6/ 2008]
- Vasconcelos, T. (2009). *Prática Pedagógica Sustentada: Cruzamento de saberes e de competências*. Lisboa: Edições Colibri.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". Da Investigação às Práticas, I (3), 8-20.

## Z

- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Zabalza, M. (2004). Prácticas Educativas en la Educación Infantil – Transversalidad y transiciones. *Infancia e Educação- Investigação e Práticas*, 6: 7-26.



## **APÊNDICES**



## **SECÇÃO A - EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**









Ilustração 8: Mapa de Tarefas



Ilustração 9: Mapa de Atividades



Ilustração 10: Registo do estado do tempo

**Apêndice 2:** Agenda Semana da sala dos Bibes Laranja

# Agenda Semanal

## Sala dos Bibes Laranjas

Ano Letivo 2013-2014

2ª feira	3ª feira	4ª feira		5ª feira	6ª feira
Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento		Acolhimento	Acolhimento
Reunião da manhã a))	Reunião da manhã a))	Reunião da manhã a))		Reunião da manhã a)	Reunião da manhã a))
Suplemento alimentar	Suplemento alimentar	Suplemento alimentar		Suplemento alimentar	Suplemento alimentar
Trabalho de texto	Trabalho autónomo b)	Cultura Alimentar d)	Visitas se estudo ou sessões com convidados	Trabalho Curricular participado pelo grupo	Narração de histórias com técnicas variadas ou leitura de poemas e lengalengas
Trabalho autónomo b)				Trabalho autónomo b)	Trabalho autónomo b)
Comunicações	Comunicações	Comunicações		Comunicações	Comunicações

### ALMOÇO

Expressão Musical Jogos de sons/Ritmos Canções Exploração de instrumentos	Atividades de Expressão Física - Motora	Registo colectivo da receita	Trabalho autónomo b)	Trabalho autónomo b)	Requisição dos livros para fim de Semana Arrumação dos trabalhos
Balanço	Balanço	Balanço	Balanço	Balanço	Reunião de Balanço Semanal

### Lanche

Actividades livres	Actividades livres	Actividades livres	Actividades livres	Actividades livres
--------------------	--------------------	--------------------	--------------------	--------------------

a) Planificação diária

b) Trabalho individual ou em pequenos grupos nas diferentes áreas da sala com acompanhamento do adulto

c) As sessões de Trabalho Curricular participado serão alternadas entre a Matemática, o Conhecimento do Mundo, as Ciências e a Expressão Plástica

d) As actividades de Cultura Alimentar irão alternar com as visitas de estudo ou com a vinda de convidados à sala.

**Ilustração 11:** Agenda Semana

**Apêndice 3:** Atividades desenvolvidas para a área da matemática “Dominó Hexagonal” e para a área das ciências “Flutua ou não flutua”

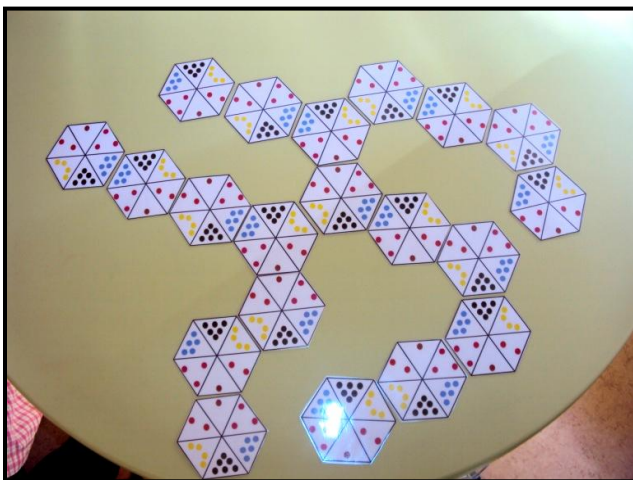


Ilustração 12: Peças do dominó hexagonal combinado com bolas

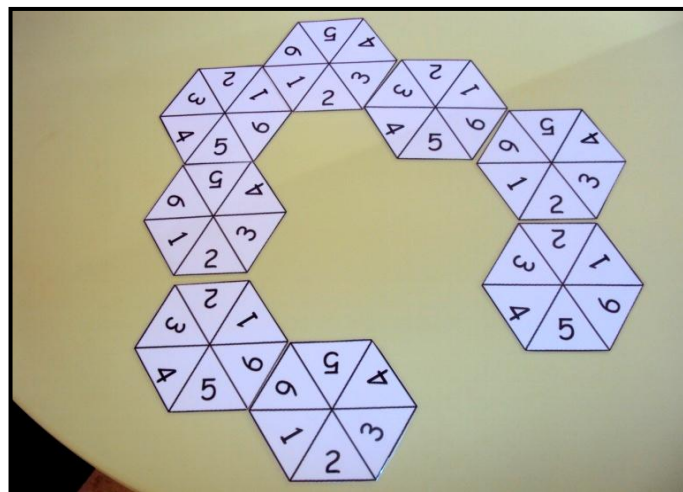


Ilustração 13: Peças do dominó hexagonal combinado com números

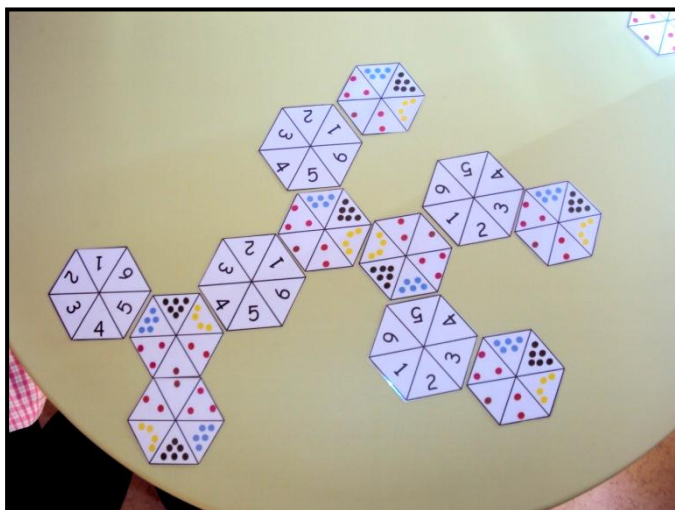


Ilustração 14: Peças do dominó hexagonal com combinação de bolas e números





**Apêndice 4:** Atividade experimental a partir das cores primárias

Folha de registo

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

	<div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div></div>
O que vai acontecer...				
O que observei				

Ilustração 17: Folha de Registo da experiência



Ilustração 18: Cartaz alusivo à experiência da mistura das cores



**Ilustração 19:** Materiais utilizados na experiência da mistura das cores e colocados na área das ciências

### **Apêndice 5:** Projeto realizado no âmbito da Educação Pré-Escolar – As Tartarugas Marinhas

#### **Contexto do projeto:**

Jardim de Infância: Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS)

Localização: Coimbra

Grupo: 21 crianças com idades compreendidas entre os 5-6 anos

#### **Situação desencadeadora**

Este projeto surgiu num momento de partilha com a educadora, que nos indicou que poderíamos aproveitar a visita ao Oceanário em Lisboa para desencadear um projeto com as crianças.

Desde então, procuramos introduzir pouco a pouco algumas dicas sobre o mesmo, incitando-lhes alguma curiosidade e interesse. Por exemplo: ainda na fase anterior à de implementação do projeto, aquando à atividade do “Flutua ou não flutua”, questionei o grupo acerca do que achavam que aconteceria se eu colocasse uma garrafa de água ou um saco de plástico no mar. Todas as crianças quiseram dar a sua opinião e muitos até referiram o facto de que as tartarugas podiam confundir com comida e que depois ficavam doentes.

Depois da visita de estudo foi mais fácil dar início ao projeto, pois as crianças estavam ainda mais entusiasmadas com o que tinham visto e ansiavam descobrir imensas coisas.

### Áreas de conteúdo com maior incidência

Tendo em conta às características do grupo e do fenómeno a investigar, quase todas as áreas de conteúdo contempladas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997) foram abordadas tendo, no entanto, sido privilegiadas as áreas do Conhecimento do Mundo, da Formação Pessoal e Social e, na área da Expressão e Comunicação e o domínio da Expressão Plástica.

### Grandes intenções do projeto

Desde logo tornou-se claro que o tópico interessava ao grande grupo e que estava adequado ao contexto. Entendemos, assim, que estavam reunidas todas as condições para dar início ao nosso projeto, para o qual se formularam as suas intenções:

- Estimular o desenvolvimento de atitudes científicas e de hábitos de pesquisa em torno da problemática apresentada- A poluição dos oceanos e os riscos para as tartarugas marinhas.
- Explorar diferentes materiais e técnicas de expressão plástica.
- Desenvolver a expressão individual e estimular a criatividade e a criação;
- Proporcionar a vivência de um clima democrático baseado no diálogo, na partilha, na cooperação, na entreaajuda e na solidariedade;



# Fase 1: Definição do problema

## Questões de base que sustentam o projeto

Depois de alguma discussão com o grupo, acerca do tema para desenvolver um projeto com as “meninas grandes”, tentei chegar em colaboração com a minha colega de estágio, tentamos perceber o que as crianças sabiam sobre as tartarugas marinhas e o que queríamos descobrir ao longo do projeto.

Deste modo, obtiveram-se as seguintes teias:

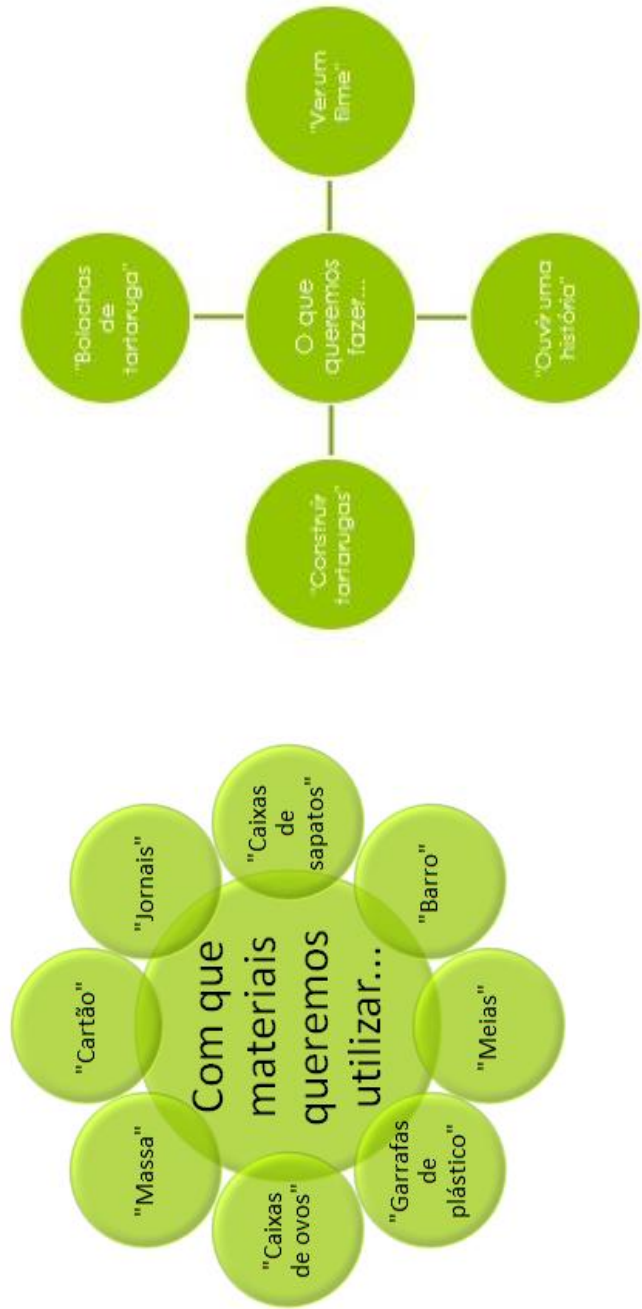
Ilustração 20: Teia de Conhecimentos



## Fase 2: Planificação e desenvolvimento do trabalho

A atividade de conversa acerca do que queremos fazer e a orientação do adulto nessa discussão permite a organização da informação, registando-a e envolvendo o grupo numa dinâmica de avaliação contínua.

Assim, dar voz às crianças, conversando, construimos a narrativa do projeto. A conversa possibilita a clarificação e a síntese.



## Fase 3: Execução

A pesquisa das respostas para as questões que surgiram inicialmente foi realizada em pequenos grupos, consoante os interesses individuais de cada criança. Neste caso, era feita consoante as crianças que se inscreviam para a área da biblioteca. Posteriormente comunicavam as suas descobertas aos restantes elementos do grande grupo. Nesta metodologia de trabalho, onde as tarefas inerentes ao desenvolvimento do projeto são distribuídas por pequenos grupos, a comunicação adquire um papel fundamental na partilha do que se aprendeu ou descobriu, ou seja, na troca de saberes e de saberes-fazer.



Ilustração 21: Área da Biblioteca

Para a construção do projeto utilizámos diversos materiais que permitiram a exploração dos mesmos e variar as técnicas de execução das nossas tartarugas:

Ao longo do projeto tivemos em conta o domínio da linguagem Oral e abordagem à Escrita, o projeto proporcionou o contacto com a história criada acerca da “Viagem da tartaruga Marinha”.

Através dos registos realizados ao longo do projeto proporcionaram-se condições de familiarização com a escrita. Algumas crianças para além de fazerem o registo quando iam à biblioteca realizaram também um registo que mais tarde fez parte do livro criado como produto de divulgação do projeto. Assim, torna-se evidente que a escrita adquiriu significado para as crianças.



Ilustração 22: Resultado da pesquisa de uma criança e respetivo desenho

Ilustração 23: Resultado da pesquisa de uma criança e respetivo desenho



Ilustração 24: Capa do Livro elaborado pelo grupo “Á descoberta das Tartarugas”



Uma vez que no nosso calendário semanal de instituição a quarta-feira pode ser utilizada para saídas ou para a culinária, optámos por fazer uso desse intervalo de tempo para ir até ao refeitório fazer as nossas bolachas de tartaruga.

Para uma melhor organização e gestão de recursos e do espaço, dividi o grande grupo em pequenos grupos com 4 a 5 crianças, cada grupo tinha uma tarefa estipulada.

**Ilustração 25: Crianças a esticar a massa**





**Ilustração 26: Crianças a colocar ovo nas bolachas**



**Ilustração 27: Decoração das bolachas**



**Ilustração 28: Bolachas Tartaruga**

## Fase 4: Divulgação/ Avaliação

Posso dizer que a avaliação do projeto foi realizada com as crianças no decorrer do mesmo. No final, foi feito um balanço global das aprendizagens e de todo o trabalho desenvolvido.

Os registos permitem que cada criança tenha consciência da sua ação, recordando o que desencadeou o projeto e todos os passos que foram dados para que ele avançasse e apercebem-se também do que aprenderam.

A divulgação do projeto não foi para além da preparação da exposição dos objetos produzidos pelas crianças e das suas pesquisas.

Ilustração 29: Exposição das Tartarugas Marinhas







Ilustração 31: Toda a exposição das Tartarugas Marinhas



Ilustração 30: O grupo a divulgar o seu projeto

**SECÇÃO B - ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**



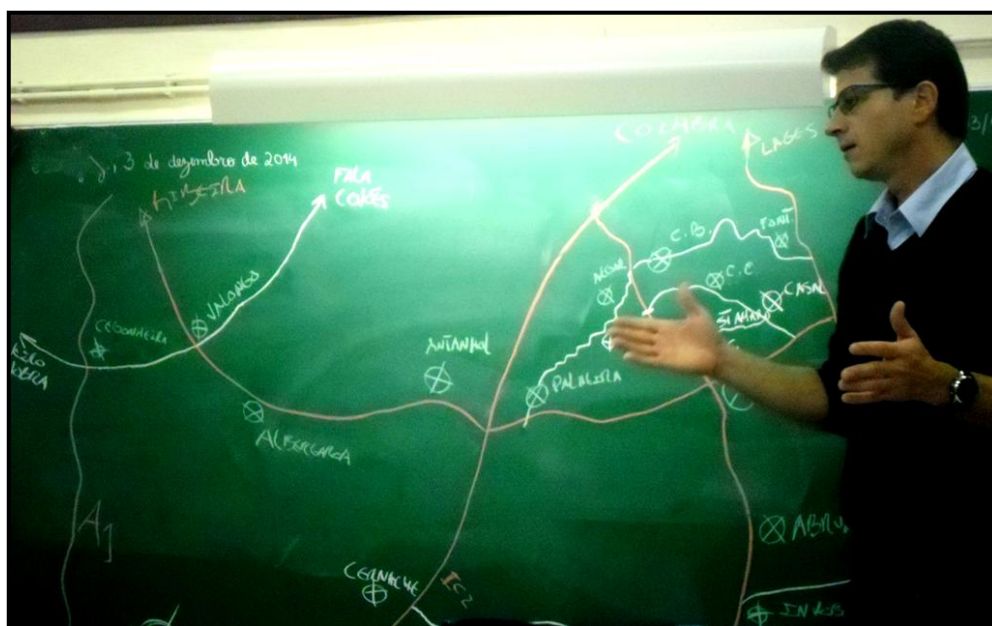
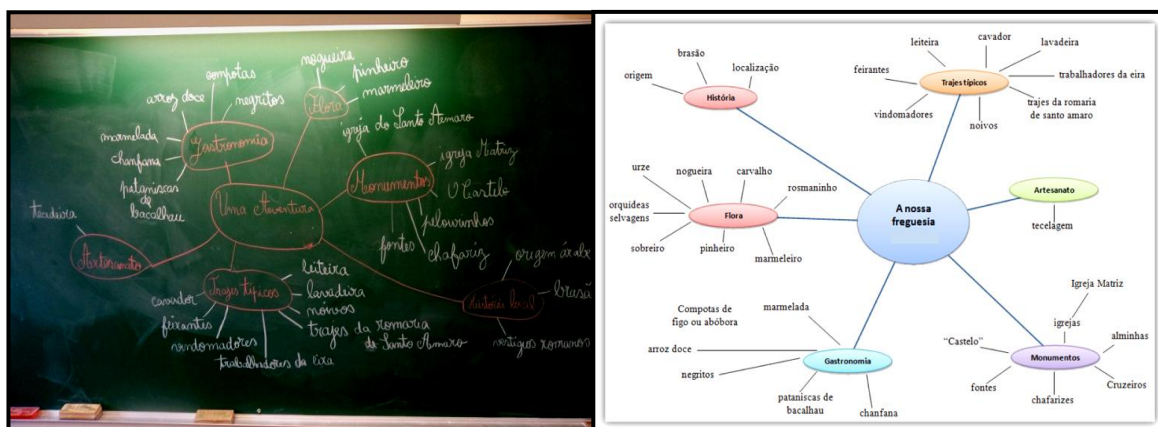
**Apêndice 6:** Horário letivo da Turma do 1.º CEB

Horas	2.ª Feira	3.ª Feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira
9:00 – 10:30	Português	Matemática	Português	Matemática	Matemática
10:30-11:00	INTERVALO				
11:00-12:00	Est. do Meio	Português	Matemática	Português	Português
12:00-12:30	Expressões	Português	Matemática	Português	Português
12:30-14:00	ALMOÇO				
14:00-15:00	Matemática	Ed.Cidadania	Est. do Meio	Português	Est. do Meio
15:00-15:30	Matemática	Expressões	Ap. ao Estudo	Expressões	Expressões
15:30-16:00	Matemática	Expressões	Ap. ao Estudo	Expressões	Ap. ao Estudo

**Tabela 2:** Horário da turma do 3.º ano

## Apêndice 7: Projeto no âmbito do 1.º CEB- O meio local

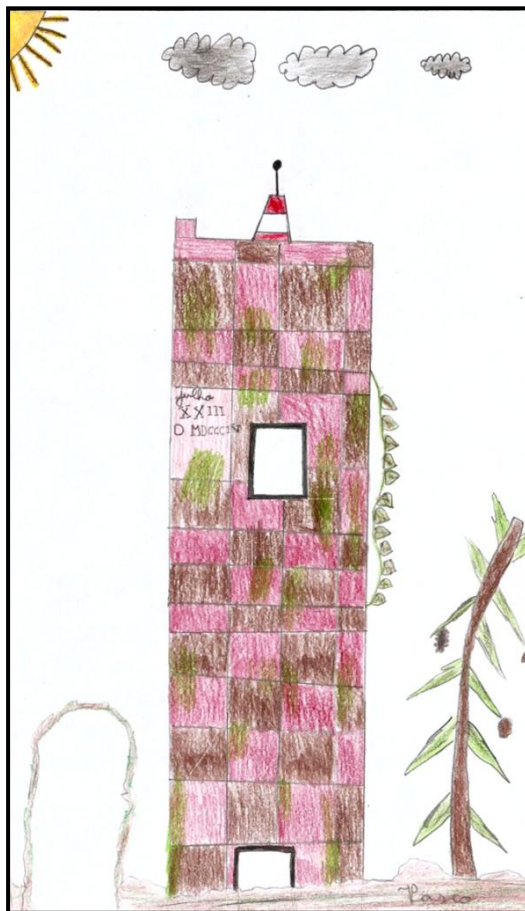
### Ilustração 32: Teia de ideias para o projeto



**Ilustração 33: Sessão informativa dinamizada por um encarregado de educação, sobre o meio local**

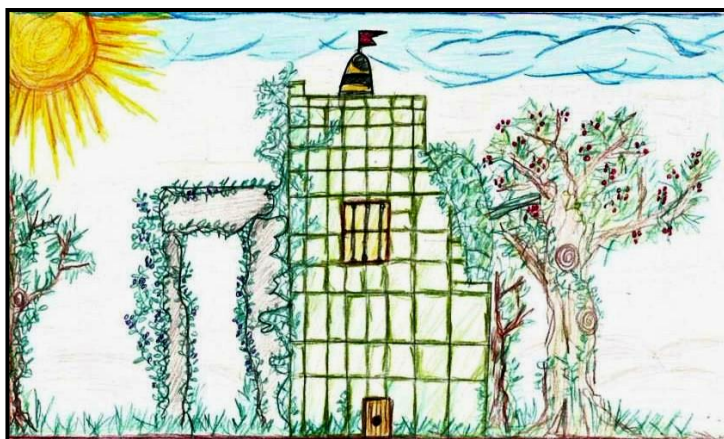


**Ilustração 34: Visita ao ateliê da tecedeira**



**Ilustração 35: Ilustração realizada por aluno**





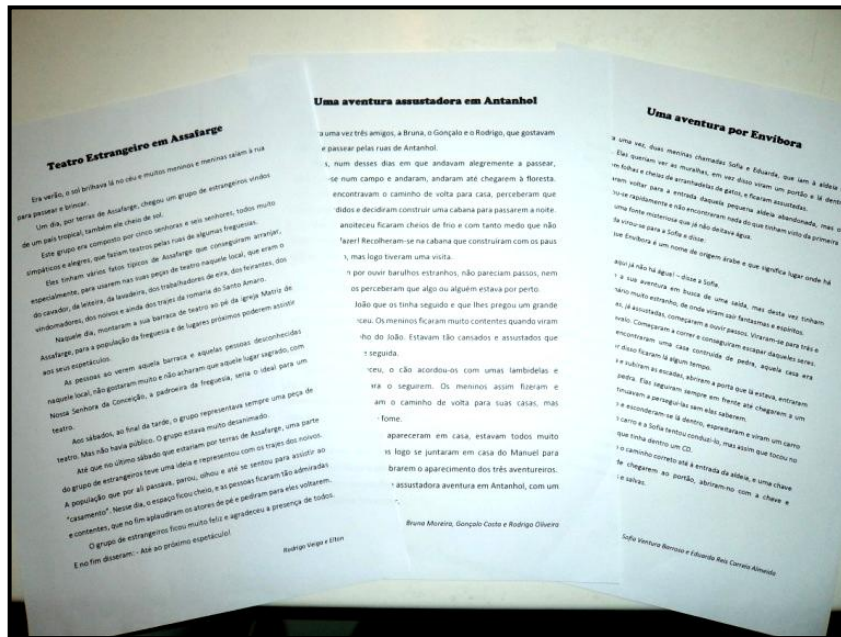
**Ilustração 36: Ilustração realizada por aluno**



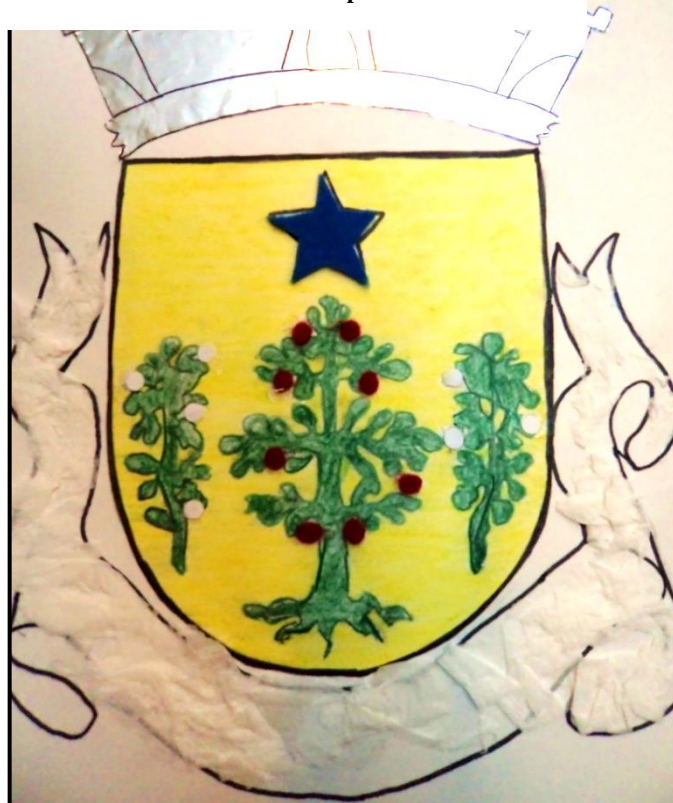
**Ilustração 37: Ilustração realizada por aluno**



**Ilustração 38: Ilustração realizada por aluno**

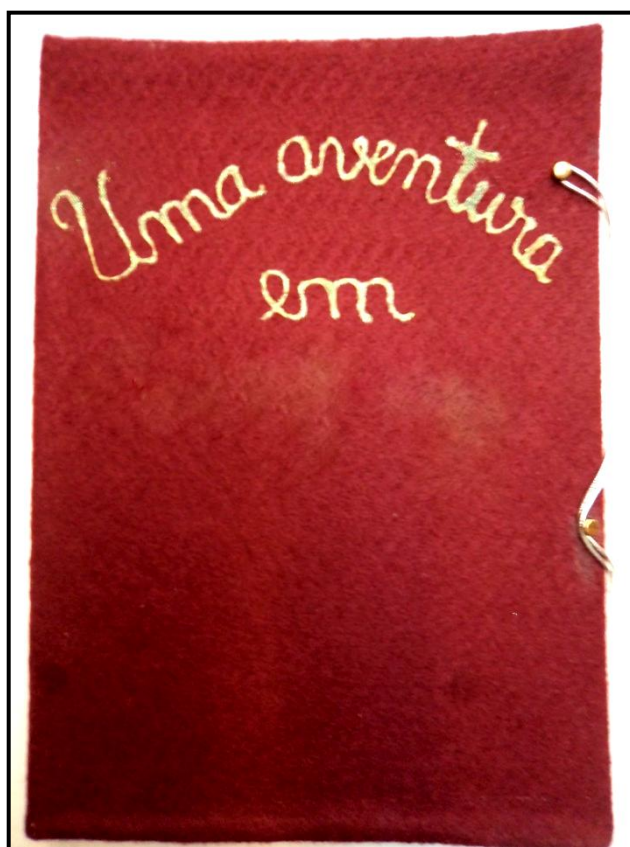


**Ilustração 39: Textos criativos realizados pelos alunos**





**Ilustração 40: Brasão da localidade elaborado com diferentes materiais**



**Ilustração 41: Livro Finalizado**

## **Apêndice 8:** Atividades desenvolvidas

Cartões para a exploração do tema “Dados e factos importantes na família”, através da expressão dramática.

Dinâmica:

- As professoras estagiárias explicam o que vai acontecer.
- Seguidamente, solicitam um pequeno grupo de alunos (2 ou 3) para vir à frente da turma e retirar um dos cartões de forma aleatória.
- O grupo de alunos lê o cartão e não revela à turma o que leu.
- Através da dramatização, o grupo representa para a turma o facto/acontecimento que saiu no cartão, mas sem nunca dizer o nome desse acontecimento.
- Os restantes tentam adivinhar qual o cartão que saiu, dizendo de forma ordeira, em voz alta.

**Regra-** o grupo que está a apresentar nunca pode dizer a palavra que saiu em voz alta.

BATIZADO
ANIVERSÁRIO
CASAMENTO
NASCIMENTO

***Música da lenda de São Martinho***

Ia o São Martinho no seu cavalinho  
Viu um rapazinho a tremer de frio.  
Assim que o viu saltou para o chão  
Apertou-lhe a mão, deu-lhe a sua capa.

**Refrão**

Tapa as costas tapa, não fiques molhado  
Disse o São Martinho desagasalhado (bis)

A chuva no céu ao ver esta cena  
Sentiu muita pena decidiu parar.  
O sol estava perto veio devagarinho  
Parecia verão... Verão de São Martinho!

**Refrão**

Tapa as costas tapa, não fiques molhado  
Disse o São Martinho desagasalhado (bis)

### *Adivinhas de São Martinho*

Tenho a casa bem guardada  
Ninguém me pode mexer.  
Se baterem à minha porta  
Ficam com a mão a doer.

Quem sou eu? \_\_\_\_\_

Tenho camisa e casaco  
Sem remendo nem buraco.  
Estoiro como um foguete  
Se alguém no lume me mete.

Quem sou eu? \_\_\_\_\_

Se me rio...de mim sai uma donzela  
Mais donzela do que eu.  
Ela vai com quem a leva  
Eu fico com quem me deu.

Quem sou eu? \_\_\_\_\_





## **PARTE II- EXPERIÊNCIAS-CHAVE**





## Apêndice 9: Atividades de desenvolvimento da Literacia



Ilustração 42: Dos desenhos à escrita



Ilustração 43: Crianças a contar a história recorrendo a técnicas variadas



**Ilustração 44: Palco do teatro de sombras realizado pelo par pedagógico**



**Ilustração 45: Algumas das personagens utilizadas no teatro de sombras**

## **SECCÃO C - INVESTIGAÇÃO: ABORDAGEM MOSAICO**



**Apêndice 10:** Entrevista às crianças M e V pertencente à Abordagem de Mosaico.

Estagiária: E Criança: C

**Nome: Criança M**

Idade: 5 anos.

**E- “Gostas de vir ao J.I?”**

C- Sim...

**E- Porquê?**

C- Gosto de vir brincar com os meus amigos.

**E- Porque vens ao J.I. ?**

C- Para aprender.

**E- O que é aprender?**

C- Uma coisa que não sabemos e que vamos saber.

**E- O que menos gostas no J.I?**

C- Eu gosto de tudo. Brinco em todas as áreas.

**E- Qual é sítio que mais gostas no J.I?**

C- O faz de conta e os desenhos.

**E- Então e o sítio que menos gostas?**

C –Os legos.

**E- E o que é que gostavas que existisse na escolinha, que não há?**

C- Um escorrega com uma casa no quintal.

**E- Com quem mais gostas de brincar?**

C- Com a S.

**E- E o menino ou menina que menos gostas?**

C- O A.

**Nome: Criança V**

Idade: 5 anos

**E- “Gostas de vir à escola?”**

C- Sim

**E-“ E porque achas que tens de vir?”**

C- Para aprender coisas.

**E- O que aprendes?**

C- Aprendo a fazer experiências na área das Ciências.

**E- O que é que mais gostas de fazer?**

C- Gosto de brincar na área da matemática e no quintal.

**E- Qual o jogo que mais gostas na matemática?**

C- Jogar às Damas e “aquele jogo dos cartões”.

**E- Então e o que menos gostas na escola?**

C- Nada.

**E- Qual é a área que menos gostas?**

C- Do recorte.

**E- Porquê?**

C- Porque eu aborreço-me.

**E- E o que é que gostavas de mudar na escolinha?**

C- Gostava que a escola tivesse coisas novas no quintal. Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**E- Com quem mais gostas de brincar?**

C- Gosto de brincar com todos.

**E- Então não há ninguém que gostas menos de brincar?**

C- Hmm, não. Às vezes chateamo-nos um bocadinho, mas passa.

**E- Porquê?**

C- Porque não querem brincar ao que eu quero.

**Apêndice 11:** Organização de dados

<b>Participantes</b> <b>Categorias</b>	<b>M</b>	<b>V</b>
Gosta de vir ao JI	X	X
Gosta de brincar com a educadora	X	X
Gosta de brincar no quintal	X	X
Gosta da área do faz de conta	X	X
Gosta da área do desenho	X	
Gosta da área de contar histórias	X	
Gosta da área da matemática		X
Gosta de brincar na sala de atividades	X	X
Gosta de comunicar os seus registos	X	
Gosta de ouvir os amigos durante as comunicações	X	X

**Tabela 3:** Categorização dos dados fornecidos pelas crianças, M e V

<b>Participantes</b> <b>Categorias</b>	<b>Educadora</b>	<b>Assistente Operacional</b>
Gosta de vir ao JI	X	X
Gosta de brincar com a educadora		
Gosta de brincar no quintal	X	X
Gosta da área do faz de conta		
Gosta da área do desenho	X	
Gosta da área de contar histórias	X	
Gosta da área da matemática		X
Gosta de brincar na sala de atividades	X	X
Gosta de comunicar os seus registos	X	X
Gosta de ouvir os amigos durante as comunicações	X	

**Tabela 4:** Categorização dos dados fornecidos pela educadora e assistente operacional